



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

2015

**PAULA CRISTINA
LOURENÇO BRANCO**

**DIMENSÃO INTERCULTURAL DA LINGUAGEM NÃO-
VERBAL EM CONTEXTO DE SALA DE AULA: UM ESTUDO
COM UMA TURMA DE ESPANHOL**



Universidade de Aveiro **Departamento de Educação**

2015

**PAULA CRISTINA
LOURENÇO BRANCO**

**DIMENSÃO INTERCULTURAL DA LINGUAGEM NÃO-
VERBAL EM CONTEXTO DE SALA DE AULA: UM ESTUDO
COM UMA TURMA**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Aos meus dois amores, incitando-me sempre a desafiar as impossibilidades...

o júri

Presidente

Prof^a. Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã

Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof^o. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Professor Adjunto do Instituto Politécnico do Porto

Prof^a. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá

Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, a Prof^a Doutora Helena Araújo e Sá, pela sapiência e pela dedicação. O meu BEM HAJA!

Aos meus professores de Espanhol que me acompanharam ao longo deste percurso e, em especial, à Prof^a María Jesús Fuente Arribas, pela disponibilidade e pelas palavras de inspiração.

À Prof^a Doutora Luz Zaz Varela, que de forma tão entusiasta me despertou o interesse pelo estudo da interculturalidade e se prontificou a ajudar com bibliografia.

À minha mãe, *magistra mea*, pelo imenso amor e orgulho, e ao Jaime, pelo zelo e pela admiração demonstrados.

À Ana Bartolomeu, amiga incondicional.

Ao Rui Eufrázia, que me incentivou a ser criativa.

À Sandra e à Teresa, pela nossa amizade, por Tudo...

À Teresa Lopes, minha orientadora cooperante, uma grande profissional!

A toda a minha família, pelo carinho e admiração.

Ao meu filho José e ao Luís, meu porto de abrigo, pelo amor incondicional...

E a ti, pai, que me acompanhaste sempre para me proteger, quando a noite me cobria e a estrada de regresso parecia não ter fim...

palavras-chave

comunicação não-verbal, cultura, interculturalidade, linguagem não-verbal e pragmática intercultural

resumo

O presente relatório tem como principal objetivo desenvolver a competência da interculturalidade no âmbito da linguagem não-verbal de alunos portugueses, do 3º ciclo do ensino básico, com frequência à disciplina de Espanhol. A Linguagem não-verbal tem um contributo preponderante na comunicação e, quando há a pretensão de se conhecer outra cultura, é forçoso que se interpretem os diferentes sistemas onde cada indivíduo se integra e interage, porque comunicar eficazmente com o outro implica um conhecimento das estruturas simbólicas e dos códigos culturais intrínsecos, não só à cultura de um outro específico, mas também ao seu próprio contexto sociocultural, histórico-cultural e económico-cultural.

Este trabalho faz apologia de um ensino intercultural que promova o diálogo entre culturas, sabendo-se de antemão que há representações que devem ser desconstruídas, bem como uma linguagem não-verbal específica que pode interferir na pragmática da interculturalidade. Trata-se de uma investigação-ação demarcada por dois momentos distintos: um primeiro estudo vocacionado para a consciencialização dos alunos de que a comunicação não-verbal é uma competência que se ensina e se aprende e um segundo estudo dedicado a aspetos culturais diferenciadores, entre Espanha e Portugal, na linguagem não-verbal, com enfoque nos gestos culturais e no tratamento do tempo. Os dados a analisar são: a transcrição de uma aula gravada, onde foram aplicados vários recursos audiovisuais e escritos consentâneos com as unidades programáticas, e as respostas a um questionário dirigido à turma de intervenção e a uma turma de nacionalidade espanhola que com ela colaborou.

A implementação destas atividades/estratégias didáticas permitiu concluir que, por um lado, os alunos interpretam os diferentes códigos não-verbais à luz de uma perspetiva universal, por outro, há uma forte influência de estereótipos herdados e filtrados, a partir de diferentes marcos histórico-temporais. Este estudo sobre o não-verbal também se traduziu num alicerce bastante hábil para motivar à aprendizagem em geral e para enriquecer o conhecimento sobre a cultura do outro e a sua própria cultura, através da aquisição de códigos não-verbais comunicativo-funcionais.

keywords

culture, interculturality, non-verbal language, non-verbal communication e pragmatic intercultural

abstract

The aim of the current research is to modeling the skills of interculturality within the scope of non-verbal language. For achieving this a sample of middle school Portuguese students of Spanish language was use. Non-verbal language has a quite significant contribution for shaping communication features. Furthermore, hen the goal of knowing a different culture is present, it becomes imperative to interpret the several systems which the individual is both part of and interacts with. Effectively communicating with the other entails a network of symbolic structures and intrinsic cultural codes, not only on what concerns the other's specific culture, but also regarding their own social, cultural, historical, and economical contexts.

This paper proposes an intercultural praxis of teaching that may promote the dialogue between cultures, knowing in advance that wrongful representations exist, that they should be deconstructed, and that a specific non-verbal language may interfere with the constructs of interculturality.

This iterative research approach comprises the set-up of two distinct moments: a study oriented towards the awareness that non-verbal communication is a skill that can be both taught and learned, and a commitment to distinguishing cultural aspects between Portugal and Spain, in terms of non-verbal language, translated' through cultural embeddedness and time awareness. Furthermore, the empiric data is: transcripts of a recorded lesson, where several audio, visual and written resources were used, according to the specificity of the syllabus didactic units, as well as answers to a questionnaire (applied to both the intervention class and a collaborating Spanish class) are to be considered.

The implementation of these didactic activities/suggest that, on the one hand, different non-verbal codes are interpreted in light of a global perspective while, on the other hand, there is a strong influence of both inherited and acquired stereotypes. Concrete historical milestones are enhancing the archetypes that were identified. This study on the non-verbal has shade some light into a latent knowledge structure (in order to motivate learning enriching the awareness of the idiosyncrasies of other cultures; while broadening their own), through the acquisition of non-verbal communicational skills.

Palavras claves

comunicación no verbal, cultura, interculturalidad, lenguaje no verbal, pragmática intercultural

Resumen

La presente disertación tiene como principal objetivo desarrollar la competencia de la interculturalidad en torno al lenguaje no verbal de alumnos portugueses de ESO, con asignatura en Español. El lenguaje no verbal tiene una gran importancia en la comunicación y, cuando se desea conocer otra cultura, es forzoso que se interpreten los sistemas donde cada individuo se integra e interacciona, porque comunicar eficazmente con el otro supone un conocimiento de las estructuras simbólicas y de los códigos culturales intrínsecos, no solo a la cultura del otro específico, sino también a su propio contexto sociocultural, histórico-cultural y económico-cultural.

Este trabajo hace apología de una enseñanza intercultural que promueva el diálogo entre culturas, sabiéndose de antemano que hay representaciones que deben ser deshechas, así como un lenguaje no verbal específico que puede interferir en la pragmática de la interculturalidad. Es una investigación-acción encuadrada en dos momentos distintos: un primer estudio dirigido a la concienciación de que la comunicación no verbal es una competencia que se enseña y se aprende y un segundo estudio dedicado a las diferencias culturales entre España y Portugal, en el lenguaje no verbal con enfoque en los gestos culturales y en el tratamiento del *Tiempo*. Los datos analizados son: una transcripción de una clase grabada, donde se utilizaron varios recursos audiovisuales y escritos ajustados a las unidades programáticas, y las respuestas a una encuesta administrada a la clase de intervención y a una clase de nacionalidad española, con la cual cooperó.

El desarrollo de estas actividades/estrategias didácticas permitió concluir que, por un lado, los alumnos interpretan los diferentes códigos no verbales a la luz de una perspectiva universal, por otro, hay un fuerte influjo de los estereotipos heredados y filtrados a partir de distintos marcos histórico-temporales. Este estudio sobre lo no verbal resultó ser aun en una herramienta muy útil para motivar al aprendizaje en general y para mejorar el conocimiento sobre la cultura del otro y la propia cultura, a través de la adquisición de códigos no verbales comunicativo-funcionales.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
1. Conceito de Linguagem não-verbal.....	21
1.1 - Contributo da linguagem não-verbal na comunicação	21
1.1.1 - Definição de comunicação não-verbal	22
1.1.2 - Diversidade da comunicação não-verbal	26
Signos não-verbais paralinguísticos	27
Signos não-verbais cinéticos	27
Signos não-verbais proxémios	28
Signos não-verbais cronémicos	29
2. Dimensão Intercultural da linguagem não-verbal	31
2.1 - Multiculturalidade	31
2.2 - Interculturalidade.....	34
2.3 - Comunicação não-verbal e pragmática da interculturalidade.....	41
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	51
Nota introdutória.....	51
1. Metodologia de investigação: a investigação-ação	53
2. Contexto de emergência do projeto	56
3. Questões e objetivos de investigação	58
4. Apresentação do projeto de intervenção e investigação	60
4.1. Caracterização da escola – macro contexto	60
4.1.1 - Agrupamento de Escolas de Mangualde.....	60
4.1.2 - Colégio <i>Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús</i> – Salamanca.....	61
4.2. Caracterização dos participantes - Contexto turma	63
4.2.1 - Turma E do 9º Ano – Agrupamento de Escola de Mangualde	63
4.2.2 - Turma do 3º A ESO – <i>Colegio Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús</i>	63
4.3 Implementação da Intervenção	65
4.3.1 - Visão panorâmica do plano de intervenção	65

4.3.2 - Sessões em contexto de sala de aula	71
5. Orientações Metodológicas	75
5.1. Instrumentos e Procedimentos na recolha de dados	76
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	81
1. Etapa 1: sensibilização para o estudo do não-verbal, em contexto de sala de aula	81
1.1. Conhecimento dos alunos.....	81
1.2. Recetividade dos alunos	85
2. Etapa 2: a interculturalidade na linguagem não-verbal	86
2.1 - Conhecimento sobre os gestos culturais	88
2.2 – Conhecimento dos diferentes tratamentos do <i>tempo</i>	93
2.2.1 - Conhecimento dos horários: escolares e comerciais.....	94
2.2.2 - Tempo necessário para comunicar e relacionar-se	98
2.2.3 - Os momentos da História determinantes para formular auto e heteroimagens.	101
CONCLUSÃO.....	109
BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA.....	115
ANEXOS	123
Anexo 1 – Planos de intervenção didática.....	125
Documento 1: Plano de intervenção relativo à sessão do dia 16/01/2014.....	127
Documento 2: Plano de Intervenção relativo à sessão de dia 27/02/2014.....	135
Documento 3: Plano de Intervenção relativo à sessão de dia 13/03/2014.....	139
Documento 4: Plano de intervenção relativo à sessão de dia 20/03/2014	143
Documento 5: Plano de Intervenção relativo à sessão de dia 29/04/2014.....	145
Documento 6: Plano de Intervenção relativo à sessão de dia 15/05/2014.....	147
Documento 7: Plano de Intervenção relativo à sessão de dia 23/05/2014.....	151
Anexo 2 : Materiais utilizados na implementação dos planos de intervenção didática	153
Documento 1: Leitura orientada sobre o vídeo <i>El Columpio</i>	155
Documento 2: Leitura orientada sobre a curta-metragem “ <i>Cuerdas</i> ”, de Pedro Solís .	157
Documento 3: Interpretação do espaço.....	159
Documento 4: Leitura orientada do vídeo <i>Equilibrium</i>	161

Documento 5: Impacto ambiental del hombre.....	163
Documento 6: Cuidar el planeta	165
Documento 7: Expressões idiomáticas	167
Documento 8: Guião de leitura orientada sobre o vídeo de gestos coloquiais espanhóis	169
Documento 9: Alguns gestos coloquiais espanhóis	171
Anexo 3 : Sessões em aula do dia 15/05/2013: Transcrição de excertos seleccionados.....	173
Anexo 4 : Questionário sobre o tratamento do <i>tempo</i>	179
Anexo 5: Planificação anual da disciplina.....	183

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Plano de Intervenção Didática.....	70
Tabela 2: Relação entre os objetivos de investigação com as questões da aula gravada. ...	78
Tabela 3: Relação entre os objetivos de investigação e os objetivos das questões do inquérito (anexo 4).....	78
Tabela 4: Categorização e subcategorização dos dados.	80
Tabela 5: Síntese dos resultados sobre o tratamento dos gestos culturais de Espanha.	92
Tabela 6: Síntese dos resultados das auto e heteroimagens.....	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Imagem retirada do vídeo para análise dos signos proxémicos.	72
Figura 2: Diapositivo para contextualização da sessão nº3: <i>preproyección</i>	73

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Conhecimento dos alunos portugueses sobre os horários praticados em Espanha para a realização de cursos intensivos.	95
Gráfico 2: Conhecimento dos alunos espanhóis sobre os horários praticados em Portugal para a realização de cursos intensivos.	95
Gráfico 3: Conhecimento dos alunos portugueses sobre os horários comerciais praticados em Espanha.....	97

Gráfico 4: Conhecimento dos alunos espanhóis sobre os horários comerciais praticados em Portugal.....	97
Gráfico 5: Opinião dos alunos portugueses face à questão 1.3.	99
Gráfico 6: Opinião dos espanhóis face à questão 1.3.	100
Gráfico 7: As auto e heteroimagens dos portugueses.....	102
Gráfico 8: As auto e heteroimagens dos espanhóis.	102

LISTA DE ABREVIATURAS

LE – Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

“Comunicar não é apenas transmitir informação, é sobretudo criar comunidade, vencer distâncias: a distância comunicativa até ao Outro, a distância física no tempo e no espaço, a distância cognitiva até ao real, a distância em relação a um estatuto socialmente prestigiado, a distância cultural, a distância histórica.”

Fonseca (1994, p.175)

INTRODUÇÃO

A linguagem não-verbal tem sido objeto de investigação mais profunda nas últimas quatro décadas, uma vez que se começa a atribuir uma enorme relevância às relações interpessoais, como meio regulador do discurso. Constata-se, portanto, que há regras subjacentes à sua utilização, em diferentes contextos e, como tal, esta impõe-se como elementos de uma competência comunicativa e relacional.

O papel desempenhado pela linguagem não-verbal, na eficácia comunicativa e numa perspetiva de aprendizagem, já aparece realçado em Quintilien (*apud* Tavares, 2003, p. 81), o qual destaca quatro dimensões: a dimensão pragmática do gesto (inerente a um pedido, a uma promessa, um chamamento, despedida, entre outros); a de expressão de sentimentos (que traduzem o horror, o temor, a indignação...); a discursiva (defendendo-se que o gesto deve acompanhar cada parte do discurso) e uma dimensão mais déctica (para designar lugares e pessoas e também onde se pode incluir a importância do vestuário para a credibilidade do orador).

Justifica-se, por conseguinte, uma investigação na área do não-verbal, dada a sua importância para a comunicação interpessoal e sistémica, nas ciências de educação e em didática das línguas-culturas. Em contexto de sala de aula, por exemplo, quando há duas realidades socioculturais distintas, verificam-se muitas ocorrências à linguagem não-verbal que, por um lado, nos dão conta das variações culturais, por outro, nos colocam diante da necessidade de tentar perceber a dimensão relacional inerente aos signos não-verbais.

Segundo Tavares (2003, p.101), o gesto, como competência comunicativa, funciona como veículo cultural e o corpo como canal de comunicação. A observação dos gestos que acompanham a linguagem verbal, os signos paralinguísticos, permitirá responder a uma série de questões que se prendem com a relação entre o corpo e a atividade pedagógica¹. Além disso, quando a mesma autora coloca a questão “*que papéis desempenha o não-verbal em aula?*”, considera um conjunto de representações: a simbólica, que reforça ou atenua distâncias, a afetiva ou relacional, cuja função é a de modelização, a funcional, através de comportamentos proxémicos e cinéticos, a semântica, por meio de comportamentos ilustrativos, e a pragmática, na qual os comportamentos não-verbais

¹ Tavares fala-nos de uma observação específica, em contexto de formação de professores, mas que é aplicável a outros contextos.

aparecem interligados com a compreensão do contexto cultural. O conhecimento destas representações permitirá o desenvolvimento de competências comunicativas que, por sua vez, facilita a interação.

Se, por um lado, um estudo sobre o não-verbal é importante para perceber a verdadeira dimensão comunicativa, por outro, o conhecimento de comportamentos não-verbais é também essencial para compreender a cultura do outro, já que aqueles, a par de outros, são uma resposta à cultura de cada um.

Partindo deste pressuposto, são cada vez em maior número os estudos dedicados à cultura e à comunicação. Gradualmente se vai reiterando a importância de aprofundar saberes sobre a linguagem não-verbal, a fim de entender melhor a comunicação intercultural, já que, como considera Martínez (1996), o pouco que se pode conseguir com a fluidez linguística em outra língua, não é conseguido sem que, ao mesmo tempo, haja uma fluidez cultural.

Assim sendo, é de todo o interesse estudar os hábitos aprendidos, conscientes ou inconscientes e transmitidos de geração em geração, pois são os que verdadeiramente constituem uma cultura e que devem ser ensinados, na medida em que podem causar interferências no discurso e comprometer a pragmática da interculturalidade. As relações interculturais, a nosso ver, para serem bem interpretadas, devem ser estudadas sob diferentes prismas, uma vez que as culturas, pela natureza que lhes é intrínseca, afiguram-se como algo em estado de espontaneidade constante, abrangendo várias expressões de muitos “rostos”, várias variantes de muitas áreas.

A nossa investigação tem como principal intento suscitar, nos alunos do 9º ano de escolaridade, uma atitude de autorreflexão e de questionamento sobre a problemática da interculturalidade, a partir da observação do carácter comunicativo-funcional dos signos não-verbais e, desta forma, poder oferecer um contributo pedagógico no ensino das línguas.

O presente trabalho divide-se em duas partes: a primeira parte tem por finalidade sustentar o estudo da comunicação não-verbal e da interculturalidade, o enquadramento teórico; a segunda parte diz respeito à investigação-ação e está dividida em dois capítulos: o que se refere à metodologia adotada, no qual descrevemos as orientações metodológicas que seguimos, adaptando-as à realidade do nosso estudo e fundamentando as fontes que

utilizámos no nosso processo de análise, e o que se reporta à apresentação dos resultados obtidos, a partir dos objetivos e das questões que nortearam toda a investigação-ação.

A abordagem teórica à comunicação não-verbal e respetivos signos não-verbais centra-se na sua dimensão interacional, entendida esta como o âmago do universo cultural: *“Tudo o que o homem faz envolve interação com outro elemento. Ela está no centro do universo cultural e tudo decorre dela”* (Hall, 1994, p.58). Também Poyatos (2007) advoga que *“não podemos falar de comunicação não-verbal sem falar também de interação”* (pp. 116-127).

Não será nossa intenção fazer uma explanação teórica circunscrita a definições estanques dos diferentes signos não-verbais, uma vez que, para o nosso projeto, interessamos perceber como estes atuam em diferentes culturas e como interagem aquando do cruzamento de várias culturas, sabendo que cada uma delas se define por um comportamento comum, impregnado de emoções e inteligência, herdado e dado como adquirido pela sua singularidade.

O subcapítulo destinado à interculturalidade atende a pressupostos didático-pedagógicos que privilegiam uma educação pluricultural e plurilingue. Não nos importa tanto discorrer sobre definições e conceitos que definem a interculturalidade, mas antes refletir sobre o desafio pedagógico que subjaz ao estudo da mesma e perceber como se pode trabalhar a competência intercultural, com vista a que não se gerem imagens erróneas sobre o outro, logo, se minimizem equívocos comunicacionais.

Dado o intercâmbio entre duas turmas de nacionalidades diferentes, uma portuguesa (turma de intervenção do projeto) e outra espanhola (turma com a qual realizámos parte do nosso estudo, aquando da aplicação do inquérito), julgamos também oportuno fazer uma pequena abordagem ao multiculturalismo, à luz de uma perspetiva didático-pedagógica que incita o indivíduo a exercer um papel ativo e solidário e a valorizar uma globalização cultural, apoiada no diálogo intercultural.

A primeira parte do nosso relatório culmina com uma breve referência à forma como a linguagem não-verbal influi na pragmática da interculturalidade. No desenvolvimento deste ponto, debruçamo-nos sobre alguns códigos não-verbais culturais que podem surgir como obstáculo à comunicação intercultural. Optámos por mencionar apenas os exemplos de signos cinéticos culturais, cronémicos e os estereótipos que

resultam da aprendizagem sociocultural dos mesmos, pois são os que foram estudados com os discentes para a análise da interculturalidade na linguagem não-verbal.

Na segunda parte deste trabalho, começamos por discorrer sobre a importância da investigação na formação e na atuação do professor e fundamentamos a escolha do tema no contexto de emergência do projeto, pela pertinência do estudo numa área do ensino que se tem vindo a revelar de extrema importância para o domínio comunicacional, já que este se obtém pelo domínio de outros aspetos da comunicação, cujo desconhecimento pode ser impeditivo do diálogo intercultural.

Mencionados os objetivos e as questões da nossa investigação e apresentado o projeto de intervenção e investigação, abordaremos as orientações metodológicas, contemplando diferentes momentos de intervenção. O primeiro diz respeito a uma consciencialização, junto dos alunos, sobre a comunicação não-verbal, entendida, antes de mais, como uma competência comunicativa. Posteriormente, proceder-se-á a uma análise da dimensão da interculturalidade na linguagem não-verbal, a partir do estudo de códigos não-verbais culturais, em diferentes contextos: contexto de sala de aula e inquérito dirigido a duas turmas: a de intervenção e uma de Espanha.

Finalizamos este projeto com a apresentação dos resultados, tendo em linha de conta as diferentes categorizações pré-estabelecidas no capítulo anterior e a nossa preocupação por desenvolver estratégias e intervenções educativas interculturais, centradas na informação sobre a cultura e a História, porém, sem descurar o estudo da língua, na sua complexidade lexical, semântica e sintática e sem deixar de promover uma educação crítica e emancipada.

Em suma, as relações interculturais, para serem bem entendidas, devem ser estudadas nas suas diversas valências, visto que a cultura, pela sua própria natureza, encontra-se em constante ação, abrangendo diferentes áreas do saber que, também elas, formam parte de uma dinâmica infindável e ininterrupta.

Com este projeto, nunca foi nossa intenção dar respostas definitivas, mas antes abrir novos caminhos de investigação sobre o estudo da comunicação não-verbal, mostrando o seu contributo no ensino das línguas e valorizando a sua dimensão intercultural.

Acreditamos que estaremos a contribuir para promover a diversidade pedagógica no ensino de LE, sensibilizando para uma aprendizagem reflexiva sobre a identidade cultural e linguística do outro, frente à descoberta da sua própria identidade, enquanto cidadão do

mundo que se demarca pela fronteira que une e separa duas culturas tão próximas e tão díspares, como são a de Portugal e a de Espanha.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobreestimado en exceso, ya que no representan la totalidad, ni siquiera la mitad del mensaje. Más aún como sugirió cierto científico: «Las palabras pueden muy bien ser lo que emplea el hombre cuando le falta todo lo demás»” (Davis, 2010, pp.12-13)

1. CONCEITO DE LINGUAGEM NÃO-VERBAL

Neste primeiro ponto do nosso trabalho, preocupar-nos-emos por demonstrar a importância da linguagem não-verbal na comunicação, com incidência nos códigos não-verbais comportamentais e culturais. Neste sentido, dedicaremos algumas linhas do nosso estudo à apresentação de alguns conceitos que visam definir a comunicação não-verbal, finalizando com uma sucinta exposição alusiva aos signos não-verbais.

1.1 - CONTRIBUTO DA LINGUAGEM NÃO-VERBAL NA COMUNICAÇÃO

Efetivamente, para se conseguir fluidez numa língua, quer ela seja estrangeira ou não, é necessário dominar outros aspetos da comunicação, como é o caso dos códigos comportamentais e culturais.

A aprendizagem do outro faz-se a partir de outros sistemas culturais² que não estão limitados à linguagem verbal e que influenciam na forma como vemos o mundo, vivenciamos o nosso ego e organizamos a nossa vida em função do “eu” e do ambiente que nos rodeia.

Esquecemo-nos, muitas vezes, de que as mensagens, ao nível da palavra, podem estar a significar uma coisa e que, a outro nível, está a ser comunicado algo distinto que pode interferir no discurso ou na conversação. Há a tendência para considerar real apenas o mundo “ditado” pelas palavras, descurando o facto de que, apesar de sermos seres falantes, o que comunicamos através do nosso comportamento é bastante importante, pois, e citando Hall (1994), “*aprender a ler a linguagem não-verbal é aprender mais sobre o inconsciente cultural*” (p.13). O mesmo autor advoga a ideia de que a cultura se equipara à música. Para

² Como é o exemplo do tempo e do espaço; embora Hall (1994, p.10) seja da opinião de que há uma ligação muito mais estreita entre os gestos e a linguagem verbal do que entre esta com os outros sistemas culturais.

descrever uma música é necessário ouvi-la e antes da invenção da escrita musical, a sua aprendizagem era, informalmente, através da imitação. Para se entender uma cultura é inevitável uma vivência da mesma, é necessário, também, experienciá-la, porque “*a cultura está impregnada de emoção e de inteligência*” (Hall, 1994, p. 78).

Os equívocos costumam ocorrer quando os indivíduos não têm a noção de que, inseridos numa outra cultura, ficam submetidos a outra forma de comunicação que, muitas vezes, se afirma pela linguagem verbal, mas também é independente dela.

No nosso trabalho, o que importa não é o que o outro fala, mas o que faz e as regras, conscientes ou inconscientes, pelas quais se rege culturalmente e que só podem ser avaliadas numa outra dimensão da linguagem, a não-verbal: “*A tua boca não falava, teus olhos diziam tudo*” (Leite Vasconcelos, 1975, p. 633).

1.1.1 - DEFINIÇÃO DE COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL

A partir do momento em que a linguagem não-verbal se assume como competência comunicativa, numa dimensão relacional, a definição linear para descrever a mesma, assente numa perspetiva simplista de comunicação que não é feita por signos verbais, logo, não é feita pela fala nem pela escrita, começa a ser insuficiente para traduzir uma competência que, segundo estudos apresentados por Mehrabian e Birdwhistell (*apud* Ribeiro, 2011, p.6) é responsável por 93% da mensagem³.

Neste sentido, nenhuma definição pode ser tida em conta sem que se privilegiem os sistemas onde os indivíduos se integram e interagem. Goffman (1973, p.23), bem como outros investigadores que integram a corrente “*Le Collège Invisible*”⁴, apresenta uma conceção sistémica que compreende uma dimensão pluricanal, na medida em que a comunicação é entendida como um processo social, regido por regras de comportamento (a fala, o gesto, a organização do espaço, a postura, a mímica, entre outros) que, segundo Tavares (2003, p. 82) não implicam, de modo algum, uma oposição entre o verbal e o não-verbal.

Já WinKin (1981) defende a ideia de que os enunciados da linguagem são outro modo de comunicação e não de significação intrínseca. O conceito de comunicação não se

³ Para estes autores, 55% da comunicação é atribuída à linguagem corporal, 38% à linguagem vocal (tons de voz) e apenas 7% à verbal.

⁴ Como Birdwhistell e Kendon, investigadores da Universidade de Filadélfia.

circunscreve à metáfora do “ping-pong” da mensagem entre emissor e recetor. A comunicação deverá ser entendida como um sistemas de múltiplos canais organizados segundo uma “orquestra”, segundo um processo “total”, onde cada indivíduo atuará culturalmente e socialmente, como um músico que faz parte de uma orquestra:

“La « nouvelle communication », dite orchestrale, est celle où tous sont immergés dans la communication et chacun jouant sa partition, comme membre d’un orchestre, dans une symphonie du même ton ou dans un concerto de la lutte d’un instrument contre tous les instruments de l’orchestre.

À la lumière de cette métaphore, la communication non-verbale et la communication verbale jouent la partition des instruments à corde et des instruments à vent, les uns surlignant les autres et réciproquement, comme les gestes par rapport aux paroles dans une conversation.” (pp. 7-8).

Na mesma linha de pensamento, Scheflen (*apud* Winkin, 1981, pp. 145-157), apresenta uma conceção contrária aos modelos lineares da comunicação que postulam uma dissociação de funções entre emissor e recetor. Segundo o mesmo, a comunicação humana é um processo contínuo de relação que engloba, na maioria dos casos, um conjunto de formas de comportamento, às vezes, involuntariamente. Não é necessário que toda a transmissão de informação seja voluntária e deliberada. Assim, estabelece uma analogia entre a comunicação e uma orquestra, na medida em que a “partitura” da comunicação não é formulada pela escrita e, dentro de uma determinada medida, como afirma Ferrão Tavares (2003, p. 82), é aprendida inconscientemente. Qualquer comportamento, em presença de outra pessoa, constitui um veículo de comunicação. O contexto e as relações internas de todos os elementos que fazem parte do processo comunicativo são o que decide a significação da mensagem.

Dentro do axioma de comunicação pluricanal, Watzlawick e os seus colaboradores da Escola de Palo Alto formulam o postulado da metacomunicação, quando defendem a ideia de que “*on ne peut pas ne pas communiquer, qu’on le veuille*”. (Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D., 1972, p. 45). O emissor pode estar a enviar uma mensagem através da linguagem verbal e, ao mesmo tempo, veicula um signo não-verbal que contradiz as palavras. A definição de comunicação não-verbal, segundo Ferrão Tavares (2003, p.83), inscreve-se, assim, numa conceção sistémica que se traduz num processo social regido por tipologias comportamentais: “*Toda a comunicação tem um aspeto de conteúdo e um aspeto de comunicação tais que o segundo classifica o primeiro e é, portanto, uma metacomunicação.*” (Watzlawick et al., 1993, p. 50).

Reiterando a perspectiva interpessoal e sistêmica da comunicação, Watzlawick et al. (1993, p.45) advoga que comunicação é tudo. Todo o comportamento é comunicação, logo, não há “não comunicação”, porque ao manifestar que não se quer comunicar, está-se, inevitavelmente, a comunicar.

Os seres humanos comunicam de forma digital e analógica. Para além das próprias palavras e do que é dito, ou seja, da comunicação digital, a forma como é dito (a linguagem corporal, a gestão dos silêncios, as onomatopeias) também desempenha uma enorme importância, a chamada comunicação analógica (Watzlawick et al., 1993, p. 61).

No entender de Goodwing (1981, p.195), o não-verbal forma parte, não só dos sistemas de turnos de fala, mas também integra a estrutura interna da língua, onde o olhar, por exemplo, constitui um elemento de estruturação dos enunciados.

Atualmente, tende a prevalecer a definição de comunicação não-verbal dada por Corraze (1988, p.13), entendida como um meio, entre outros, de transmitir informação. O autor refere-se a este tipo de comunicação como “*as comunicações não-verbais*” e estas são definidas como os diferentes meios existentes de comunicação entre seres vivos que não utilizam a linguagem escrita, falada ou seus derivados não sonoros, a dos surdos, por exemplo. É um conceito que evidencia um extenso campo de comunicações, pois este não se restringe apenas à espécie humana, englobando, entre outros, a dança das abelhas, o ruído dos golfinhos, a expressividade das artes. Assim, a dança, a música, o teatro, a pintura, a escultura, entre outros, são também considerados como formas de comunicação não-verbal (Corraze, 1988, p.14).

Estes modelos de comunicação não-verbal exigem que se determinem os comportamentos e se precisem as funções que os mesmos desempenham. Como escreve Tavares (2003), “*é necessário uma abordagem a algumas tipologias comportamentais*” (pp. 94-95).

O conhecimento que temos sobre a comunicação não-verbal é, todavia, relativamente escasso e muito fragmentário. As dificuldades que ainda hoje encontramos para uma definição desta competência comunicativa prendem-se, em particular, com questões de metodologia na investigação. A abordagem ao presente estudo faz-se, quase sempre, a propósito do tratamento de outras questões relacionadas, quer dizer, num âmbito de interdisciplinaridade. A nosso ver, há uma complementaridade dos diferentes canais,

logo, há um processo de co-construção do enunciado verbal e não-verbal que, por vezes, inviabiliza um estudo isolado.

Ainda assim, a par de todos as referências que temos vindo a salientar, apraz-nos acrescentar a proposta de definição de Poyatos (1994), firmada na ideia de que somos ser socializantes, num ambiente natural - modificado ou construído - que nos rodeia e, no qual, estamos sempre a emitir signos não-verbais: *“las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración”* (pp. 1116-127).

Poyatos apresenta uma perspetiva que não pode estar dissociada do conceito de interação e, consequentemente, do intercâmbio que, segundo o mesmo, pode ser consciente ou inconsciente dos signos comportamentais ou não comportamentais, sensíveis ou inteligíveis do arsenal de sistemas somáticos e extra-somáticos e do resto dos sistemas culturais e ambientais circundantes, já que atuam como componentes emissores de signos e como possíveis geradores de subsequentes emissores que determinam as características peculiares do encontro. Esta noção de comunicação não-verbal, interligada ao conceito de interação, coloca-nos diante da dimensão tríplica de *“lenguaje – para lenguaje – kinésica”*.

Poyatos (1994) também sublinha a importância dos canais de emissão e de receção interpessoal, bem como do ambiente, condicionado por signos dinâmicos e estáticos, pois, quando se ultrapassa o mero intercâmbio linguístico, um som ou um movimento do corpo podem tornar-se muito mais eloquentes.

A iterar a linha de pensamento de Poyatos, Cestero Mancera (2006) afirma que a comunicação não-verbal se reporta *“a los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar (...) Se trata de un concepto extraordinariamente amplio que incluye los hábitos y las costumbres culturales y los denominados sistemas de comunicación no verbal”* (p. 57).

Embora os estudos sobre a comunicação não-verbal se encontrem ainda numa fase de investigação e de classificação de signos e sistemas, já é possível conhecer mais em detalhe o seu papel no ato de comunicação, dado que esta tem vindo a ser assumida como uma disciplina, embora ainda apareça associada a disciplinas como História, Psicologia, Sociologia, entre outras.

Chegados a este momento da nossa reflexão, consideramos que a comunicação não-verbal constitui um vasto campo de estudos e de investigação que contempla dois aspetos importantes, o da comunicação e o do conjunto de meios não-verbais que os indivíduos utilizam para comunicar. Neste sentido, defendemos que a comunicação, por um lado, pode dar-se sem que haja uma intenção comunicativa explícita, pois pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente, por outro lado, quando se fala de comunicação não-verbal, há que considerar um conjunto de sistemas e de signos, através dos quais esta se realiza de forma presencial, com a recorrência a outros meios que não as palavras. É essencial considerar os hábitos e os costumes de cada cultura, para que não haja interferências e equívocos comunicacionais. No âmbito da comunicação não-verbal, tudo é importante para a interação e o intercâmbio conversacional (cf. Poyatos, 1994, p. 25) e para a compreensão do contexto cultural convergem multicanais que conferem à comunicação não-verbal uma enorme complexidade, uma vez que lhe está intrínseca a característica de uma comunicação pluricanal.

1.1.2-DIVERSIDADE DA COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL

No nosso trabalho, é importante conhecer os signos não-verbais culturais, para que saibamos identificar diferenças e semelhanças reais entre a nossa cultura e a cultura do outro, distanciando-nos, na medida do possível, dos estereótipos comuns e da visão superficial que comumente se tem sobre os estrangeiros.

As situações culturais onde o indivíduo pode interagir são de extrema relevância e, por isso, é essencial que se faça uma análise dos signos não-verbais culturais que constituem um campo muito vasto e complexo.

Nos estudos realizados por Drange (2001, pp. 2-6), a primeira classificação dos signos não-verbais recai na distinção entre os paralinguísticos e os cinéticos, pois têm diferentes funções na comunicação, de acordo com a cultura de cada país. Assim, a mesma autora apresenta uma classificação dos signos não-verbais por funções: signos não-verbais sociais (cumprimentar, despedir-se...), estruturadores do discurso (tomar da palavra, finalizar o discurso...) e signos não-verbais com usos comunicativos (descrever, relatar...). Estes últimos só têm significado em contexto. Já os primeiros assumem toda a pertinência na dimensão da pragmática intercultural e os estruturadores do discurso, menos

convencionais, tornam-se mais difíceis de utilizar, em virtude de, muitas vezes, se desconhecer quais são aqueles que regulam uma conversa.

Importa, então, perceber o sentido intrínseco aos signos paralinguísticos, cinéticos, proxémicos e cronémicos que podem ou não interferir na comunicação e, mais especificamente, na pragmática da interculturalidade.

Signos não-verbais paralinguísticos

“... somente em Deus a palavra antecedeu o gesto, porque Deus em princípio era o Verbo”. Ou seja, antes do surgimento da palavra (fase verbal) existe outra fase, a “pré-verbal”, em que a linguagem predominante é a do gesto. (...) graças a esses gestos que os sons podem ter significado. (Marone, 1999, p. 39).

Segundo George Trager (*apud* Freixo, 2006, p.142), a interação entre duas pessoas envolve uma “*gama de variações «não propriamente linguísticas», como o tom, o timbre e a intensidade da voz e as pausas*”. Existe então duas categorias, a qualidade da voz (como o tom de voz, a articulação vigorosa ou descontraída e o ritmo) e as vocalizações divididas em três classes: caracterizadores vocais como o riso, o choro, gritos, bocejos e suspiros, qualificadores vocais como o timbre e secreções vocais como «hum» ou «hem», pausas e outras interrupções.

Os signos paralinguísticos são, portanto, aqueles que coexistem com a linguagem verbal: os sons fisiológicos ou emocionais, qualidades físicas do som e os modificadores fónicos, elementos com vocalizações e consonantizações de escasso conteúdo, como as interjeições, as onomatopeias, entre outros.

Signos não-verbais cinéticos

“Os olhos continuaram a dizer coisas infinitas, as palavras da boca é que nem tentaram sair, tornavam ao coração caladas como vinham...”
(Machado de Assis in *Dom Casmurro*, 1969, cap. 14, p. 30).

Kinesia é o nome proposto por Birdwhistell (1979) para designar o estudo cultural-comunicacional do movimento do corpo. Segundo este autor, todo o movimento corporal está determinado pela cultura. Há uma série de movimentos corporais motores que estão

ligados à estrutura linguística e que permitem compreender a estrutura da interação. Quando fala da postura, Birdwhistell apresenta-a sob a perspectiva de três níveis: oposição, orientação em paralelo, congruência. A oposição pode verificar-se dentro de um espaço delimitado por pessoas e pode “ser inclusiva” ou “não inclusiva”. A orientação em paralelo verifica-se quando dois corpos estão cara a cara. Por último, temos a congruência que tem a ver com a tomada de posições entre os interlocutores, o que pode gerar ou não incongruências.

Segundo Drange (2011, p. 2), os signos cinéticos (gestos faciais e corporais, posturas, maneiras próprias de cada indivíduo) podem ser conscientes ou inconscientes e fazem-se acompanhar de emissões verbais e paralinguísticas.

Partindo das palavras de Drange, entendemos que não basta que o corpo se expresse, é preciso que ele comunique. Para isso é necessário fazer uma análise objetiva da força e da coerência da nossa comunicação não-verbal. O corpo é um instrumento comunicativo que pode ser trabalhado para promover maior harmonia e maior consistência à mensagem.

Se quisermos dar autenticidade à linguagem corporal, é preciso que haja uma intenção bem formulada e adequada da mensagem. Se isso não estiver bem definido, a gestualidade resultará em movimentos vazios, em falta de credibilidade.

Em suma, os movimentos podem propiciar beleza, elasticidade, consistência e força simbólica à mensagem: gesto e palavra devem estar ajustados à excelência do processo comunicativo.

Signos não-verbais proxémios

“A distância faz parte de um dos sistemas de coordenadas na relação do nosso corpo com outros corpos e objetos (Hall, 1986, p.133).

E. Hall, antropólogo ligado ao grupo “Collège Invisible”, denominou proxémia como sendo o estudo da percepção do espaço e o uso que dele faz o homem, defendendo que a forma como cada um o utiliza é um fenómeno cultural. Portanto, há formas diferentes do tratamento do espaço, segundo as culturas, logo, cada indivíduo terá um certo número de “personalidades situacionais” (cf. Tavares, 2003. p. 86), as quais poderá aprender ou não.

Ainda com base nos estudos de Hall (1994, pp. 132-142), cada indivíduo se situa em três tipos de espaço: fixo (casas, escola...), semifixo (o que está sujeito a modificações) e dinâmico (menos frequente, salvo na educação infantil). Dentro destas concepções de espaço, Hall faz outra distinção, entre o espaço “sociópeta” e o espaço “sociófugo”. O primeiro aproxima e provoca contactos entre as pessoas e o segundo estabelece uma separação entre elas. Estas noções de proxémia são caracterizadas por uma linguagem corporal específica, ou seja, por fatores cinéticos e cinestésicos que permitem analisar as distâncias físicas, o tipo de contacto visual, o volume da voz, o grau de odor, entre outros fatores decisivos para determinar e avaliar a dimensão da interação: “ (...) *temos que nos habituar ao facto de as mensagens ao nível da palavra poderem significar uma coisa enquanto, por vezes, algo de bastante diferente está a ser comunicado a outro nível*” (Hall, 1994, p. 10).

Poyatos (1994) apresenta a ideia de “proxémia interpessoal”, assente na teoria de que os nossos recetores cutâneos de calor e de frio percebem as subidas e as descidas de temperatura corporal e detetamos certos estados emocionais, por causa das alterações do fluxo sanguíneo, nestas zonas. Este processo justifica-se em virtude das pessoas serem submetidas a um ambiente onde são muito mais participantes do que observadores, pois atuam nele e sobre ele.

Fazendo eco das palavras de Cestero Mancera (2006, p.63), a proxémia deverá ser analisada pela sua perspetiva conceptual, considerando os hábitos de crenças e de comportamentos relacionados com o espaço; social, pelo uso que fazemos do espaço quando nos relacionamos com outras pessoas; e interacional, tendo em conta a distância que adotamos para realizar as nossas comunicações interativas (cf. Benítez, 2009). Uma distância que, por sua vez, pode ser íntima, pessoal (básica na conversação) e pública (atos formais, por exemplo). De salientar que o conceito de distância varia de cultura para cultura. A noção de distância pessoal num país pode ser assumida como íntima em outro com características culturais distintas. Esta divergência é facilmente diagnosticado entre países orientais e ocidentais.

Signos não-verbais cronémicos

“O tempo é como um museu com câmaras interiores e corredores intermináveis. Nós, os visitantes, andamos às escuras pelo museu, apontando uma luz para cada cena à medida que passamos. Deus é o conservador do museu e só Ele conhece tudo o que nele existe. Uma vida representa uma câmara interior” (Hall, 1994, p. 26).

À semelhança do que analisámos sobre o espaço, o tempo é também uma dimensão onde decorre a interação. A temporalidade está de tal forma ligada à vida que assume múltiplas facetas. Os horários das refeições, o tempo para estabelecer laços de amizade, o tempo destinado à realização de reuniões, assim como os ritmos de fala, entre outros aspetos, variam de cultura para cultura. Por isso, o tempo também comunica e, em geral, podem-se considerar também três categorias: a cronémica conceptual, a cronémica social e a cronémica interativa (Cestero Mancera, 2006, p. 64).

No que diz respeito à cronémica conceptual, esta consiste na valorização que se faz do tempo, como algo concreto ou abstrato, material e tangível ou intangível. Prende-se com o valor cultural de conceitos, como o valor que se atribui à pontualidade, por exemplo.

Relativamente à cronémica social, a qual aparece diretamente entroncada com a conceptual, está relacionada com o conceito que se tem do tempo, ou seja, o tempo designado para encontros sociais, para reuniões, entrevistas, visitas e a forma como se estruturam as atividades diárias: horários das refeições e os momentos do dia que se consideram apropriados para determinadas atividades sociais.

No que tange à cronémica interativa, esta tem a ver com o tempo que gastamos na comunicação com o outro: maior ou menor duração de um cumprimento ou de uma despedida, de um abraço, de um beijo, incluindo-se também os turnos de fala, com conotações específicas (cf. Cestero Mancera, 1994).

Em última análise, os signos não-verbais, independentemente de serem acompanhados de signos verbais ou de surgirem isoladamente, podem ser utilizados de forma consciente ou inconsciente. O próprio emissor pode não se dar conta da sua utilização, porém, o recetor pode interiorizar essa mesma mensagem processada por um signo não-verbal⁵. Numa conversa, podemos manifestar desinteresse, desviando o olhar, ou o rosto, entre outras manifestações. Seja qual for a natureza dos signos não-verbais (paralinguísticos, cinéticos, proxémicos e cronémicos), o importante é perceber que estes outorgam uma função à comunicação, por isso são signos funcionais: *“La clasificación más apropiada, atendiendo a los diseños curriculares más actuales, es la nocio-funcional y se realizará a partir de las funciones básicas de los signos, que aparecerán, así,*

⁵ Em geral, os nossos interlocutores são mais conscientes das nossas condutas não-verbais do que nós mesmos, dado que a manifestação de signos não-verbais processa-se de modo inconsciente, desde um simples gestos que acompanha o discurso, a um rubor de face ou, até mesmo, um silêncio espontâneo que nos escapa durante a interação.

distribuidos. Por un lado, según sus usos principales y, por otro, según su valor funcional o el significado de su alternante o correspondiente lingüístico” (Cestero Mancera, 2006, p.68).

2. DIMENSÃO INTERCULTURAL DA LINGUAGEM NÃO-VERBAL

Como observámos no ponto 1, aprender a ler a linguagem não-verbal é também aprender mais sobre a cultura do outro. Significa, então, que a aprendizagem do outro se processa a partir de outros sistemas culturais que não se circunscrevem à linguagem verbal. Há, portanto, uma dimensão intercultural da linguagem não-verbal que deve ser tida em consideração no ensino de outra língua.

Nos pontos subsequentes, faremos uma abordagem sobre o conceito de interculturalidade, assente na sustentabilidade da sua aprendizagem, e sobre a forma como a linguagem não verbal se pode manifestar na pragmática intercultural.

Todavia, antes de nos referirmos à importância de se fomentar uma educação intercultural, convém refletir, de forma sucinta e genérica, sobre o modo como encaramos o multiculturalismo no ensino de LE, já que, por um lado, no nosso estudo há a registar uma partilha de informações entre a nossa turma de intervenção e uma outra de Espanha, por outro, há a necessidade de demarcar algumas diferenças entre os dois conceitos (interculturalismos e multiculturalismo) e uma preocupação em promover uma educação multicultural que, diante do fenómeno de globalização, evite a anulação e a desvalorização da diversidade cultural.

2.1 - MULTICULTURALIDADE

“(...) a fronteira é um medium de comunicação, o espaço habitável em que o eu e o outro encontram uma possibilidade de partilha.” (André, 2012, p. 47).

Importa, desde já esclarecer que não podemos confundir os conceitos multiculturalismo e interculturalidade. Na perspetiva de Tuts (2007, pp. 46-47), o problema que subsiste nas duas terminologias prende-se com o facto de o enfoque do

estudo sobre a interculturalidade não se limitar a descrever uma situação nem a categorizar as pessoas em função da sua pertença cultural e ética. Consiste antes num processo dinâmico de transformação social em que os indivíduos são chamados a exercer um papel ativo e solidário. Já o multiculturalismo *“se utiliza para definir tanto una corriente ideológica como una organización socioeconómica en la que distintos grupos [...] comparten un mismo espacio público en el que cada cual mantiene sus tradiciones, hábitos de vida, organización y lengua sin interacción con la población mayoritaria”* (Tuts, 2007, p.43).

O termo multiculturalismo, todavia, pode indicar diversas ênfases: a) a atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) a meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) a estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) o corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) o caráter atual das sociedades ocidentais (Canen & Moreira, 2001, *apud* Oliveira e Miranda, 2004).

Segundo McLaren (2000, *apud* Oliveira e Miranda, 2004), o termo multiculturalismo, dada a sua polissemia, não pode ser visto como único e uniforme. Pode incluir posturas de reconhecimento da diversidade cultural e perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças.

Enquanto pedagogos, é importante promover uma educação multicultural que procure resistir à homogeneidade cultural e que não veja na diversidade de culturas uma ameaça à identidade de um país, mas antes uma porta aberta a novas possibilidades de enriquecimento sociocultural e socio-histórico.

Diante do fenómeno de globalização que norteia a atualidade verificamos que, ao mesmo tempo que as distâncias se anulam pelas vias de comunicação e os habitantes desta “aldeia global” estabelecem um diálogo contíguo e imediato, se potencia uma homogeneização que vem anulando a nossa perceção sobre a singularidade intransferível do outro, logo, tornando-nos intransigentes face à sua alteridade. A propósito desta antinomia afeta à globalização, André (2012) alude à metáfora da “Torre de Babel”, afirmando:

“aquela “parece ter sido construída, não numa direção vertical e num sentido transcendente, para proporcionar o acesso dos homens a Deus, mas sim numa direção horizontal e num sentido imanente, para universalizar e tornar mais rápida a comunicação dos homens entre si. No entanto, a perda da referência vertical, ao

converter a construção numa rede, parece ter transformado a torre num labirinto: este labirinto da Telépolis em que hoje navegamos.” (p.16).

Para este relatório interessa-nos valorizar uma globalização cultural que aponte para um diálogo intercultural enriquecedor dos direitos humanos, rejeitando-se o domínio de culturas maioritárias, mas defendendo-se a ideia de “*um cosmopolitismo emancipador*” e “*um diálogo cultural antropologicamente fecundo para as artes do teatro, da música, da dança ou do cinema*” (André, 2012, p. 22), às quais acrescentaríamos a “arte de ensinar”.

A par das tendências homogeneizadoras a nível do vestuário, da dança, do cinema, entre outros, que potenciam a uniformização, há também uma propensão para valorizar as diferenças, em virtude das múltiplas assimilações, da miscigenação e do cruzamento cultural entre povos.

E é neste contexto que o conceito de multiculturalismo surge polissémico, dadas as diferentes experiências de onde radica, por um lado, e a situação político-cultural vigente, por outro. Como não é nossa intenção fazer uma abordagem aos diferentes posicionamentos epistemológicos e ético-políticos dos autores que se debruçam sobre este fenómeno, a fim de dar resposta ao mesmo no contexto da sociedade atual, centrar-nos-emos, portanto, numa reflexão sobre o multiculturalismo assente na ideia de que a nossa identidade é feita de pertenças múltiplas, de modo a promover junto dos nossos alunos uma reflexão sobre as suas origens e o respeito pela singularidade do outro:

“se virmos a nossa identidade como sendo feita de pertenças múltiplas, algumas delas ligadas a uma história ética e outras não, algumas ligadas a uma tradição religiosa e outras não; a partir do momento em que conseguirmos ver em cada um de nós, nas nossas próprias origens, na nossa trajetória, os confluente diversos, as contribuições diversas, as mestiçagens diversas, as diversas influências subtis e contraditórias; a partir deste momento cria-se uma relação diferente com os outros” (Maalouf, 2009, p. 42).

Nesta aceção, a noção de identidade tem de ser vista numa perspetiva dinâmica e histórica, em vez de ser tida como algo definitivo e imutável, pois, como defende o heterónimo pessoano, Bernardo Soares, a identidade transforma-se ao longo do tempo: “*Viver é ser outro. Nem sentir é possível, se hoje se sente como ontem se sentiu: sentir hoje o mesmo que ontem não é sentir – é lembrar hoje o que se sentiu ontem, ser hoje o cadáver vivo do que ontem foi a vida perdida*” (in *Livro do Desassossego*, registo de 18.5.1930).

Se é verdade que a identidade se forma e se transforma, condicionada pelo tempo que passa, não é menos verdade que a mesma identidade se constrói e evolui a partir de um diálogo constante entre o “eu” e o “outro”, já que é pelo confronto e a aproximação entre

culturas diferentes que cada um pode tomar consciência do que está enraizado em cada uma delas e do que sustenta a sua multiculturalidade. Daí a importância do diálogo intercultural aquando do estudo de civilizações com memórias tradicionais distintas, diferentes etnias e realidades sócio-históricas, uma vez que, através dele, estaremos a favorecer simultaneamente as componentes cognitiva e pragmática do conhecimento sobre o outro.

2.2 - INTERCULTURALIDADE

A nossa cultura é cada vez mais uma cultura “mestiça”, a heterogeneidade, o outro, o estrangeiro, a diferença fazem parte do quotidiano, encontrando-nos todos no mundo atual, face a um vasto processo de “mestiçagem” (Ramos, 2001, p. 161).

A importância de se sustentar uma aprendizagem intercultural é reconhecida cada vez mais junto de investigadores e de educadores, uma vez que a mesma, e citando Sá-Chaves (2002), *“integra, necessariamente, uma dimensão moral e ética, incluindo nos objetos de formação o respeito à diferença”* (p. 208). No entanto, também, muito se tem falado das dificuldades que se operam na comunicação intercultural - embora, muitas vezes, não se vislumbrem as verdadeiras razões - dado que, ainda hoje, ou sobretudo hoje, se verifica uma falta de consciência, em relação à necessidade de aprender a lidar com a realidade de outros sistemas culturais e com a influência desses sistemas, face ao modo como o mundo é entendido, como o “ego” é vivido e como a própria vida é organizada, em função da cultura do outro⁶. Daí resulta que as dificuldades de comunicação fora do nosso país advenham, muitas vezes, de um desconhecimento sobre o que é a comunicação intercultural, já que *“os objetos do domínio intercultural são objetos complexos, plurais, heterogêneos, pluridimensionais e não podem ser reduzidos a uma única abordagem disciplinar”* (Ramos, 2001, p.156).

⁶Segundo Ogay (2009), essa inconsciência ainda persiste no ensino da língua estrangeira, uma vez que se continua – ainda que cada vez menos – a privilegiar um discurso sobre a cultura do outro que pode levar à formulação de ideias preconcebidas e, conseqüentemente, a um ensino onde prevalece um certo “culturalismo”. Estamos-nos a referir a um ensino que torna as diferenças imutáveis, negligenciando a ideia de que *“os nossos esquemas culturais são únicos e são universais.”* (Hall, 1994, p.10).

É fundamental interiorizar a ideia de que ensinar uma língua pressupõe a mobilização de medidas pedagógicas assentes na relação entre a educação e a cultura, já que é imperativo desenvolver destrezas que conduzam a um processo de consciencialização cultural⁷- a qual possibilita um outro olhar sobre nós mesmos e os outros - adquirida pelo desenvolvimento de competências⁸ que permitam o reconhecimento das diferenças e da pluralidade, porém, sem que se fomente um distanciamento entre indivíduos de culturas distintas, pois, como advoga Ogay (2009), “*trata-se de conceber a interculturalidade como uma dialética entre o valor da diferença e o valor de igualdade*” (p. 392). Na educação de uma língua estrangeira é importante que se potenciem habilidades interculturais entre os estudantes:

“O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais” (QECR, 2001, p.150).

Fica claro, portanto, que, enquanto docentes de LE, devemos promover estratégias de ensino que coloquem a cultura dos nossos alunos e a do outro em contextos específicos, com vista a desenvolver naqueles uma consciência intercultural e a consciência de que a visão sobre o outro é condicionada por representações que podem ou não corresponder à realidade.

A relevância de se fomentar um ensino intercultural aparece também referenciado no *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (2001), onde nos damos conta do interesse manifestado pelo *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas* relativamente às competências gerais, nas quais se “*incluyen, entre otros factores, destrezas y habilidades interculturales*”. Ainda menciona um tipo de competência existencial “*que moviliza motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc. relevantes a la*

⁷ Na aceção de Hall (1994., p. 13), é importante que se desenvolva a consciência da sua própria cultura inconsciente, pois o futuro da raça humana está na sua capacidade de manter a diversidade e de utilizá-la para seu proveito.

⁸ “A aceitação do outro é uma aptidão que se adquire com a prática” (UNESCO, 2009, p.17).

*hora de entablar una interacción com otras personas, com otras sociedades y com otras culturas”.*⁹

Assim sendo, neste capítulo, incidiremos na apresentação de conceitos que fundamentem uma pragmática intercultural relacionada com o diálogo e a comunicação, uma vez que, para o desenvolvimento do nosso projeto, importa perceber de que forma a comunicação intercultural envolve questões e dinâmicas de interação, não só verbais, mas sobretudo não-verbais, entre indivíduos de grupos culturais diferentes. Interessa-nos, portanto, fazer uma análise sobre as variáveis culturais que influenciam a comunicação, das quais os comportamentos não-verbais funcionarão como uma linguagem própria da identidade cultural de cada povo.

Assim sendo, se, por um lado, é essencial perceber que a comunicação é determinada pelo contexto onde a mesma se opera, implicando vários fatores: as relações que unem as pessoas que comunicam, o espaço no qual interagem os indivíduos e a própria situação que condiciona a interação; importa também ter presente que o contexto *“constituiu um espaço simbólico portador de normas, de regras, de modelos e de rituais de interação”* e que *“qualquer elemento temporal, espacial, contextual, presente na nossa vida, no nosso quotidiano, é suscetível de ser um elemento de comunicação, variando o reportório de comportamentos e de objetos com valor comunicativo de uma sociedade para outra”* (Ramos, 2001, pp. 157-158).

A comunicação é um fenómeno social de enorme complexidade, pois cada mensagem se processa segundo um arquétipo cultural, ditado por um conjunto de códigos e regras que facultam e sustentam as relações e as interações numa mesma cultura:

“É através da influência da cultura que os indivíduos aprendem a comunicar. O ser humano é um ser de cultura. Uma parte essencial do que caracteriza o ser humano é conservado e transmitido pelo grupo social e cultural, podendo falar-se de uma “herança” social e cultural, não se resumindo esta “herança” apenas às informações, aos atos, aos comportamentos, mas situando-se igualmente ao nível dos símbolos e das representações.” (Ramos, 2001, p.162)

Segundo Rector e Trinte (1986), *“a comunicação é, ao mesmo tempo, fenómeno e função social. As palavras não servem à comunicação ativa sem o contexto cultural e a dimensão do uso oral [...] não se pode ensinar uma língua num vácuo cultural, pois a comunicação dá-se como um todo, como uma composição de vários ingredientes”* (p. 26).

⁹ Acedido em internet: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

Podemos, então, concluir que o indivíduo, para comunicar, necessita apreender as estruturas simbólicas e os códigos culturais inseridos no seu próprio contexto sociocultural ou num outro específico, uma vez que esses códigos culturais, constituídos por “grupos” sociais, são transmitidos de geração em geração, obrigando à interpretação de determinados recursos, a fim de que possam ser descodificados: *“A cultura é um conjunto de elementos aprendidos em sociedade pelos membros de uma determinada sociedade, e, estes elementos são ações, percepções e pensamentos (raciocínios, crenças, sentimentos, sensações”* (Hall, 1971, *apud* Ramos, 2001).

A cultura tem, assim, uma influência muito prematura sobre os indivíduos, uma vez que esta constitui tudo aquilo que se aprende de forma consciente ou inconsciente e que é transmitida e comunicada:

“En s’attachant à designer simultanément ce qui fait l’originalité et l’universalité de chaque société humaine, la culture permet d’appréhender tout à la fois de composantes particulières et générales de l’espace de vie de l’homme à deux niveaux: un niveau symbolique ou “subjectif”[les représentations collectives, les significations liées aux comportements ou aux objets, etc.] et un niveau matériel [notamment les comportements et les produits de l’activité humaine]” (Ramos, 1993, p.30).

Não nos interessa um estudo sobre a interculturalidade que incida numa investigação comparativa, circunscrita à descrição das diferenças e das semelhanças culturais. No nosso processo de investigação, preocupa-nos a forma como diferentes culturas interagem num contexto de ensino aprendizagem:

“...uma investigação intercultural que considera a cultura não como um antecedente, mas como um processo, na essência da interrogação do investigador. Para além da constatação das semelhanças e diferenças, trata-se de atribuir um papel ativo à cultura, procurando compreender como essas diferenças culturais se constroem e são compreendidas pelos que com elas interagem, como a cultura interage com os processos físico-sociais, notoriamente – para retornar à educação – no contexto de ensino-aprendizagem” (Ogay 2009, pp 397 - 398).

Quando os indivíduos partilham o mesmo universo de significação, a comunicação processa-se com relativa facilidade e harmonia; todavia, quando esse universo de significações não é compartilhado, a comunicação realiza-se com muito maior dificuldade. Neste sentido, ao falarmos de comunicação intercultural, temos de estar cientes de que esta envolve problemas e dinâmicas de interação verbais e não-verbais entre pessoas do mesmo grupo ou subgrupo culturais que variam em função de diferentes contextos situacionais e de diferentes percepções face aos acontecimentos sociais e a determinados objetos.

Pessoas de culturas ou subculturas diferentes atribuem, muitas vezes, significações distintas às mesmas realidades e apresentam interpretações díspares dos mesmos acontecimentos sociais e aos mesmos objetos, o que pode originar equívocos comunicacionais, pois verifica-se uma incompreensão mútua na comunicação. Este “erro” comunicacional frequente deve-se, em parte, a uma atitude etnocêntrica. Há uma tendência clara para interpretar a realidade, a partir dos critérios e dos modelos culturais próprios da cultura ou subcultura a que pertence cada indivíduo e que deve ser preterida em função de um *Relativismo Cultural* (Mata, 2008), uma atitude analítica dos processos culturais, assumindo uma posição crítica e de autorreflexão que evite a inclinação ao etnocentrismo.

A tendência para avaliar o Outro segundo modelos e critérios culturais pré-estabelecidos, impele-nos a uma perspectiva estereotipada que não se coaduna com a consciência intercultural, assente na diversidade de culturas desta “aldeia global” onde vivemos.

A noção de estereótipo tem uma componente cognitiva: o que pensamos; uma componente emocional: o que sentimos; e uma componente conotativa: o que nos leva a agir (cf. Moreno, 2008). Sabendo de antemão que os estereótipos podem ser negativos ou positivos, não podemos olhar para o outro à luz de conceitos ou categorias que nos levam a desenhar o comportamento de um grupo social, baseados em representações simplificadas da realidade, pois o estereótipo é a construção de uma imagem imutável, como se depreende da própria origem do termo: “*El estereotipo era, en su origen, la impresión tomada de una plancha de metal, generalmente de plomo, sobre la que se componía un texto (estereotipia). La imagen dejada era inmutable y se podía llevar de un lado para otro sin sufrir transformación alguna*” (Moreno, 2008).

Cada cultura desenvolve estilos diferentes de comunicação, quer a nível de interações verbais quer a nível de interações não-verbais. Ramos (2001, pp.171-172) afirma que “*a comunicação intercultural é, em primeiro lugar, uma aptidão pessoal que todo o indivíduo deverá desenvolver na sua própria cultura*” (p. 171). No entanto, para desenvolver e facilitar essa aptidão, segundo a mesma autora, há que considerar vários procedimentos, de entre os quais destacamos os seguintes:

- “*é importante aprender a identificar os seus sentimentos e atitudes. É necessário ter consciência dos seus preconceitos e atitudes etnocêntricas e egocêntricas, do seu próprio estilo de comunicação, assim como ter consciência de que não comunicamos somente através de atos conscientes e deliberados, mas também inconscientes e por toda a nossa forma de interagir com o meio envolvente*”;

- “evitar julgamentos rápidos e superficiais e estereótipos e as atitudes egocêntricas e etnocêntricas, o que permitirá escutar e colocar-se no lugar do outro (...) o que permitirá descentrar-se. A atitude e a prática da descentração dá-nos capacidade de visualizarmos uma situação através de várias perspectivas, ajuda cada um de nós a adotar uma certa distância em relação a si mesmo e conduz à autorreflexão”;

- “dispor de tempo para comunicar, de forma a compreender diferentes situações comunicativas, estar atento às mensagens silenciosas da comunicação não-verbal, assim como aprender a respeitar os ritmos e os estilos de comunicação próprios a cada pessoa e cultura” (pp. 171 – 172).

O alcance de tais ações, em contexto de sala de aula, será mais facilitado e vantajoso através do desenvolvimento de estratégias e intervenções educativas interculturais sobre a História e a cultura do outro. A educação e a pedagogia interculturais têm, assim, um papel muito importante no desenvolvimento das “*aptidões para a educação intercultural em todos os indivíduos*” (cf. Ramos, 2001, p.171).

Neste sentido, a necessidade de se estudar a cultura nas aulas de línguas prende-se com o objetivo de ver melhorada o sucesso comunicativo entre indivíduos de culturas diferentes, valorizando, no ensino de qualquer língua, uma competência plurilingue¹⁰ que facilita a interação interpessoal. A respeito da formação docente, Álvarez e Varela (2011) advogam que “*es ineludible proporcionar a los futuros docentes de lenguas la oportunidad de formarse en educación plurilingüe e intercultural, a la vez que se mantiene una formación sólida en lengua*” (p. 64).

Estamos, portanto, a defender a ideia de se promover competências de comunicação intercultural, aliando a dimensão plurilingue à dimensão intercultural, uma vez que a própria educação intercultural surge como resposta ao “*universalismo etnocêntrico homogeneizante que não reconhece a dimensão cultura na educação*” (Ogay, 2009, p. 404).

Enquanto professores de uma língua estrangeira, é essencial que saibamos reconhecer as nossas ambivalências perante as diferenças culturais, explicando-as como uma dialética que fomenta a interculturalidade. Por isso, a cultura tem de ser ensinada como um processo dinâmico inerente à construção social, privilegiando-se a diversidade desse diálogo intercultural entre dois povos que muitas vezes é obstaculizado pelo próprio docente com receio de estar a fomentar discursos que ameaçam o valor da igualdade universal: “... *entendemos el aula como un escenario comunicativo donde se comparten*

¹⁰ Cf. Alarcão & Araújo e Sá (2010, p. 40), sobre a pertinência de uma educação intercultural e plurilingue.

saberes democráticos que nos permiten aprender a convivir en la diversidad lingüística y cultural” (Alvarez e Varela, 2011, p. 65).

Trata-se, portanto, de privilegiar uma aprendizagem intercultural, com vista ao desenvolvimento da competência intercultural. Uma pedagogia intercultural e o intercâmbio intercultural tornam-se, assim, excelentes alicerces para a compreensão do contexto cultural e para o desenvolvimento de capacidades recetivas e produtivas de expressão verbal e não-verbal. Ao favorecer uma abertura cultural, estamos a promover o diálogo intercultural e a impedir “o choque de ignorâncias” (UNESCO, 2009, p.17).

A apologia de uma pedagogia intercultural exige, no entanto, o desenvolvimento de estratégias geradoras de uma atitude de empatia, não de simpatia (cf. Aguado, 2007), um esforço cognitivo para interpretar o mundo subjetivo do outro como se fosse o nosso: *“Las personas empáticas saben identificar y aprovechar las oportunidades comunicativas, son capaces de escuchar y comprender sin prejuizar. La empatía, por tanto, nos ayuda a construir relaciones educativas de calidad”* (Mata, 2008).

O essencial não é descrever as culturas, mas analisar o que ocorre entre indivíduos e grupos que pertencem a culturas diferentes; analisar os seus hábitos culturais e comunicacionais. Na perspectiva de Aguado (2008b), *“la expresión «educación intercultural» supone un uso abusivo del término intercultural, el cual no debería utilizarse como adjetivo. No existen “escuelas interculturales”, o “sociedades interculturales”, sino una forma específica de mirar la escuela, la sociedad, la educación.”* Nesta aceção, a educação intercultural deve ser entendida como:

“una práctica, una forma de pensar y hacer que entiende la educación como transmisión y construcción cultural; que promueve prácticas educativas dirigidas a todos y a cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; que propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Los objetivos de esta educación son la igualdad de oportunidades – entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos –, la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural” (Aguado, 1991a, p.63).

Uma educação intercultural implica que não se fale de “culturas” e de “minorias culturais” entendidas como algo predefinido e circunscrito a classificações inflexíveis. Ao categorizarmos um indivíduo num grupo, em função da sua nacionalidade, língua, origem, religião, entre outras características, estamos a tornar impercetível o que verdadeiramente são as pessoas, uma vez que *“Lo cultural es aquello que cada persona es y manifiesta en las interacciones con los otros. La educación intercultural sitúa el foco de la reflexión y la*

práctica educativas en lo cultural y considera que la diversidad es la norma en cualquier grupo de personas” (Aguado, 2008b).

Entendemos assim que uma educação intercultural deve pautar-se por métodos que permitam um enriquecimento do cidadão face à diversidade cultural, o que nos leva a adotar a definição apresentada por Bennett (1996, *apud* Lovelace, 1995, p. 22), quando este afirma que a educação intercultural é um método de ensinar e de aprender, com base num conjunto de valores e crenças democráticas e que a mesma visa fomentar o pluralismo cultural dentro de sociedades culturais diversas no mundo. Também Sales (1997) reitera a ideia de *“un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad”* (p.46).

Uma pedagogia em línguas que postule uma educação intercultural constituiu, portanto, no caso do nosso estudo, uma oportunidade de enriquecimento de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, a partir do intercâmbio, da abertura e da interação, tanto a nível cognitivo, como a nível afetivo.

Defendemos o desenvolvimento de uma competência intercultural, privilegiando atividades de contraste de culturas que conduzam os discentes a descobrir que o comportamento do outro, embora se lhe possa afigurar estranho, faz todo o sentido, dentro de um contexto cultural específico. É essencial perceber que nas relações interculturais há que tentar ultrapassar “o olhar” a cultura do outro, a partir da nossa própria cultura. A comparação entre culturas é uma atuação tão espontânea que se torna inevitável, porém, interessa o modo como se observam as diferenças, como se ensinam e se aprendem as diferenças, a fim de que se manifestem competências de aceitação à diversidade cultural, uma vez que *“a diversidade é constitutiva da natureza do homem, e o reconhecimento da sua própria diversidade é uma das condições para reconhecer a diversidade do outro”* (Aguiar 2010, p.47).

2.3 - COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL E PRAGMÁTICA DA INTERCULTURALIDADE

“Eu posso falar e entender. O problema não é a língua. O que eu não entendo é este mundo daqui” (Mia Couto, 2000, *O Último Vão do Flamengo*, p. 42).

Vivemos num mundo dominado pela palavra, todavia, o facto de sermos dotados do uso da mesma para comunicar, não significa que também não veiculemos mensagens através do nosso comportamento e que estas não sejam igualmente de extrema importância. No contexto de interculturalidade, a significação do que não é dito por palavras assume enorme relevância, quando ignoramos o valor comunicativo de determinados gestos ou de determinadas dinâmicas, através das quais o homem se integra com outros seres humanos.

Na verdade, o que provoca, muitas vezes, mal-entendidos é o facto de o indivíduo não se aperceber que, numa outra cultura, está a ser confrontado com outra forma de comunicação que pode funcionar como linguagem verbal ou não¹¹.

Tomemos a título de exemplo a nossa percepção sobre o tempo, partindo do princípio de que este também fala e de que há diferentes estruturas formais do sistema de tempo em cada país¹². Portanto, o tempo, enquanto elemento cultural, tem um poder de comunicação tão forte como qualquer outra linguagem. O que importa perceber culturalmente é de que forma cada cultura entende o tempo. Qual o valor que cada um dá ao tempo. Cinco minutos não são interpretados de igual modo entre oriente e ocidente (cf. Hall, 1994). Um atraso de cinco minutos, para um português e um espanhol, é perfeitamente aceitável e, com um pedido de desculpa, não será posta em causa a noção de cortesia. O mesmo já não sucede com um inglês que pode encarar essa atitude como um desrespeito às normas de cortesia e tomar o pedido de desculpa como uma provocação.

A este respeito, Hall (1994) distingue duas culturas: as *monocrónicas* e as *policrónicas*. As primeiras caracterizam-se pela sua visão linear do tempo. Os diferentes assuntos são tratados de maneira ordenada e dissociados uns dos outros. Além disso, é crucial que se finalizem todas as tarefas e se valorizem a pontualidade, o respeito pelos procedimentos e o cumprimento dos prazos preestabelecidos. A planificação prévia é fundamental na gestão do tempo e, num contexto de reunião, consideram as interrupções como perturbantes, porque “*time is money*”. Importa a eficácia do trabalho e não tanto as relações interpessoais. Relativamente às segundas, as *policrónicas*, estas regem-se por uma

¹¹ Partindo desta linha de pensamento, Hall (1994, p.78) reforça a ideia de que a cultura está impregnada de emoção e de inteligência.

¹² O mesmo Hall supra citado (p. 24) dir-nos-á que, por exemplo, os americanos encaram o tempo como uma estrada ou uma fita esticada, em direção ao futuro, ao longo da qual se avança. A estrada tem segmentos ou comportamentos que se devem manter distintos. As pessoas que não conseguem planificar o tempo são olhadas com sobrançeria, como se não possuíssem sentido prático da vida.

visão cíclica do tempo, havendo a tendência para se fazer várias coisas em simultâneo. As pessoas são mais flexíveis, admitem modificações ao que fora programado e consideram as situações imprevisíveis como inevitáveis, ajustando-se a essa imprevisibilidade com alguma facilidade. Uma planificação tem uma função orientadora, mas não decisiva. São mais criativas e sabem praticar a técnica da improvisação e, por conseguinte, não se preparam tão bem para reuniões. As relações com os colegas são muito importantes e não separam o profissional do pessoal. Segundo Hall, para as culturas *policrónicas*, o tempo não tem valor em si mesmo e é muito mais importante terminar uma conversa do que chegar a tempo a outro compromisso.

Efetivamente, todos os acontecimentos humanos ocorrem no tempo, todavia, como escrevemos, as características que se atribui ao tempo variam de pessoa para pessoa e de cultura para cultura. O próprio Hall (1996) afirma que o tempo é cultura e que a “*cultura tem um papel tão importante para a compreensão do tempo como sistema que é praticamente impossível separá-lo dos diferentes níveis de cultura no qual se inscreve*” (p.11). Nesta aceção, entendemos que o ser humano só pode encontrar o seu sentido na temporalidade e, por isso, a História é essencial para que o indivíduo caracterize a sua existência humana e justifique as suas origens.

Nos discursos de Tuiavii¹³, o Papaluagui¹⁴ gosta de muitas coisas diferentes, mas, acima de tudo, “*gosta de uma coisa que não se pode agarrar e que, no entanto, existe: o tempo. Corta-o como se cortaria em pedaços uma noz de coco mole com um cutelo. As várias partes têm todas elas um nome: segundo, minuto e hora*”. Para Tuiavii, a forma como o homem branco trata o tempo é bastante confusa, pois reflete mais do que o devido sobre coisas pueris e, quando ouve o relógio (“a máquina do tempo”), queixa-se como se aquele fosse um pesado fardo, porque mais uma hora se passou. E ao pronunciar-se contra o tempo, fá-lo com um ar triste, “*como alguém condenado a uma grande tragédia: «o tempo escapa-se-me por entre os dedos!»; «o tempo corre mais veloz do que um cavalo!»; «dai-me um pouco mais de tempo»*”. Na perspetiva de Tuiavii, o tempo deve tratar-se de uma doença para o homem branco, uma vez que este “não tem tempo de ser feliz”, mesmo dispondo de todo o tempo que queira. Porém, quando de repente se dá conta de que tem tempo, ou quando alguém lhe dá tempo, nessa altura, ou já não tem vontade ou já se cansou; ou seja, deixa para o dia seguinte o que podia fazer no próprio dia, correndo,

¹³ In *O Papalagui*, 1991, pp.34 - 38.

¹⁴ Nome dado ao homem branco europeu.

depois, como um louco, sob um estado de “frenesi e de demência”, “*uma doença que nenhum homem de medicina pode curar*”. Testemunha ainda Tuiavii que o Papalagui se sentia envergonhado quando lhe perguntava a idade que tinha e ele não era capaz de dar resposta a tal pergunta e só lhe dava vontade de rir, pois considerava que era muito mais salutar não o saber, uma vez que ter a consciência da idade era tomar conhecimento de que não tardaria muito a morrer e nada mais lhe causaria alegria e acabaria por morrer ao cabo de pouco tempo.

Depois de fazer uma avaliação sobre o modo como o Papalagui convive com o tempo, Tuiavii concluiu que o problema do Branco reside na sua pretensão de querer reter o tempo com as mãos e, assim, este escapa-se-lhe “por entre os dedos, como uma serpente por mão molhada”: “*O Papalagui nunca deixa que ele venha ao seu encontro. Corre sempre atrás dele de braços estendidos, não lhe concede o repouso necessário, não o deixa apanhar um pouco de sol (...) O Papalagui não se apercebeu ainda do que o tempo é, não o compreendeu. É por isso que o maltrata, com os seus modos rudes.*”

Acabámos de ver que pessoas de culturas diferentes podem atribuir significação distinta às mesmas realidades, podem desenvolver perceções socioculturais diferentes que podem dar origem a incompreensões recíprocas. Estas incompreensões podem dever-se a um comportamento etnocêntrico¹⁵, a uma tendência para interpretar a realidade a partir dos nossos modelos culturais e constitui um obstáculo à comunicação intercultural, em diversas variações culturais.

A cultura de um grupo ou subgrupo rege-se por códigos não-verbais específicos que podem marcar uma “fronteira” comunicativa, caso esses códigos não sejam partilhados por indivíduos de culturas distintas. Entre as culturas mais afastadas, quer pela posição geográfica quer pelo contexto sociocultural, há diferenças bastante significativas a nível da comunicação não-verbal, em especial no que se refere aos gestos coloquiais. O desconhecimento de alguns códigos cinéticos pode, por um lado, impedir a comunicação, pois o processo de descodificação não se realiza, por outro lado, gerar equívocos comunicacionais, já que o significado de um mesmo gesto pode variar de cultura para cultura.

¹⁵ Cf. o ponto 2.1 do cap.I deste trabalho.

Segundo relato na revista digital *Mundo DSE*¹⁶, em 1992, o presidente dos EUA George Bush visitou a Austrália e, da janela de sua Limousine, ergueu os seus dedos médio e indicador em forma de V. Com a palma virada para fora, o V significa vitória na Inglaterra ou paz nos Estados Unidos, sendo um gesto muito comum. Infelizmente, Bush fez o sinal com a palma virada para dentro, o equivalente, em palavras subtis, ao “dane-se”. Na América, o gesto de mostrar a palma da mão é comumente utilizado para dizer “pare”. Já na Grécia voltar a palma para uma pessoa é um gesto altamente ofensivo. Acredita-se que esse gesto veio do período Bizantino, quando as pessoas humilhavam prisioneiros algemados ao esfregar-lhes excrementos na cara. O gesto que, para nós, é sinal de aprovação ou concordância, o típico *yes* (sim), na Tailândia é um sinal sinónimo de desaprovação, é um gesto muito utilizado pelas crianças tailandesas equivalente ao gesto de “deitar a língua de fora”. No Japão, este gesto informal significa “namorado” e o seu uso não é recomendado entre homens. O gesto de fazer “figa” – sinal feito com a palma da mão fechada e o polegar entre os dedos indicador e médio – no Brasil, e inclusivamente em Portugal, é, naquele país, um símbolo comumente usado para desejar sorte e afastar coisas ruins. Nos Estados Unidos, o gesto não possui um significado certo, a não ser quando se brinca de “roubar o nariz” com uma criança. Na Turquia, esse gesto é extremamente agressivo (equivalente ao mostrar o dedo do meio). No ocidente, as pessoas não se importam muito com o modo como colocam as mãos na hora de entregar um objeto à outra. Entretanto, no Japão, é educado e esperado que as pessoas ofereçam as coisas com as duas mãos. Isso demonstra atenção e sinceridade na ação. Oferecer algo com apenas uma mão pode passar a impressão de desdém¹⁷.

A saudação com um aperto de mão é um gesto milenar e um cumprimento formal que, segundo alguns cientistas, pode transmitir mensagens químicas que ajudam a identificar as intenções de quem cumprimenta (Lúcio, 2015). Este gesto, comumente usado no mundo, não é interpretado da mesma maneira em todas as culturas. Em Portugal, partilha-se o mesmo valor atribuído nos Estados Unidos, o aperto de mão deve apresentar-se firme e seguro, acompanhado de um contacto visual, denunciando confiança e determinação. Uma pessoa que dê um passou-bem sem firmeza é interpretada como

¹⁶ <http://www.mundodse.com/2013/01/10-gestos-que-sao-mal-interpretados-em.html>

¹⁷ Sobre a dimensão pragmática dos gestos que acabámos de mencionar e de outros pode consultar-se <http://4esob10-11.blogspot.pt/2011/05/cultural-differences.html> e <http://www.mundodse.com/2013/01/10-gestos-que-sao-mal-interpretados-em.html>

alguém inseguro e com uma personalidade frágil¹⁸. No entanto, na Turquia, um aperto de mão vigoroso é considerado má-educação. Na China, cumprimentam-se primeiro os mais velhos, curvando-se ligeiramente, e não há contacto visual. No Reino Unido, o passou-bem deve ser breve e acompanhado de um passo para trás, a fim de manter a distância apropriada. Na Coreia do Sul, é a pessoa mais velha que inicia o cumprimento e o aperto de mão deve ser ligeiro. Na França, um aperto de mão rápido e breve é o adequado. Daqui se depreende facilmente que, como advoga Ançã (1991, p.4), os gestos e os movimentos são determinados por regras e por rituais socioculturais.

Os obstáculos à comunicação intercultural podem advir do desconhecimento sobre os códigos culturais do outro, mas também da tendência para construir representações, imagens estereotipadas herdadas e filtradas pelas sucessivas gerações. Há contextos comunicacionais não-verbais, como os comportamentos cinéticos referidos anteriormente, que impelem, de certa forma, à formulação de estereótipos que podem ser impeditivos do desenvolvimento de uma cultura plurilingue. Não esqueçamos que o conhecimento sobre o “eu” e o “outro” deve ser enfatizado pelo próprio fenómeno de interação, no qual há a considerar a necessidade de saber compreender, assumindo uma atitude de aprendizagem onde coexistem os saberes fazer e o saber ser, embora se deva relativizar o “eu” para uma valorização do “outro”, para uma abertura ao conhecimento sobre “outro”, pelo respeito mútuo de ambas as diferenças. O plurilinguismo aparece, de forma inevitável, entroncado com uma educação intercultural: *“Plurilinguismo está, assim, de mãos dadas com educação intercultural, no respeito mútuo das pedras multicolores e multifacetadas do mosaico social em que vivemos neste século XXI”* (Bizarro, 2004, p. 61).

Os estereótipos influenciam, de maneira negativa ou positiva, o ensino de uma língua, pois resultam de uma aprendizagem social e cultural que pode estar ou não imbuída de verdade. Todavia, não é o grau de veracidade dos estereótipos que deve preocupar um docente, mas os seus efeitos socioculturais que podem culminar em atitudes extremas de discriminação.

¹⁸ Cf. a webgrafia a propósito:

https://www.editoraatlas.com.br/Atlas/webapp/detalhes_produto.aspx?prd_des_ean13=9788522438945
<http://finslab.com/comunicacao-empresarial/artigo-1117.html>
<http://www.mercatorlinguaportuguesa.com>

As representações tangentes às línguas e aos povos têm uma enorme relevância na forma como construímos as relações com os outros. No nosso projeto, não temos a pretensão - longe disso, até porque esta temática não constitui o cerne da nossa investigação - de fazer com que os alunos deixem de possuir estereótipos e representações acerca da língua espanhola, mas preocupa-nos realizar um trabalho no domínio do não-verbal que leve à consciência desses estereótipos, subjacentes à própria diversidade da língua e da cultura.

“(...) o professor é um ator que, no pequeno palco da sala de aula, encena, representa, estimula sensações, desperta causas, fomenta razões, ajuda a sonhar, constrói diariamente uma vida em cada aluno que o olha e o observa de perto. (...) é também um encenador e o diretor de outros intervenientes no processo educativo, aquele que reflete e faz refletir, aquele que não só treina a controlar a crítica, como aprende e ensina a usá-la como trampolim para o enriquecimento pessoal” (Loio e Ançã, 2006, p.13).

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

NOTA INTRODUTÓRIA

“A educação é, antes de mais, um encontro humano que permite o desenvolvimento das possibilidades individuais dos alunos e que favorece a sua motivação para aprender mediante curricula organizado em função dos seus interesses, problemas e motivações.” (Pacheco, 1995, p.10)

A investigação desenvolvida no nosso trabalho, ainda que sob o signo de uma temática cuja abordagem é pouco frequente em contexto de sala de aula, procurou sempre manter um vínculo com as expectativas de aprendizagem dos discentes e com as vivências dos mesmos, de modo a que se pudessem identificar com as diferentes realidades estudadas e, assim, assumissem uma atitude crítica e reflexiva, durante todo o processo.

O capítulo que constitui a segunda parte do nosso projeto – Investigação-Ação – reflete as diferentes dinâmicas de ação junto da turma de intervenção, com vista a demonstrar que o desconhecimento de códigos não-verbais culturais pode ser impeditivo de uma comunicação de sucesso.

Começaremos, então, por referir as orientações metodológicas adotadas, fundamentando-as à luz da problemática de estudo, para, de seguida, proceder à apresentação das questões e dos respetivos objetivos. Num segundo momento, teremos em linha de conta a caracterização do macro contexto e da turma participante, de modo a mostrar a interligação entre os objetivos contemplados no Projeto Curricular de Turma e o nosso trabalho. Culminamos este capítulo com a justificação dos métodos e dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

“É através da Investigação que se reflete e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras. Se assim não fosse, teríamos o empedernimento e a trivialização da atividade educativo.” (Pacheco, 1995, p.7)

A prática docente exige dinâmicas de atuação muito específicas, dada a complexidade inerente a todo o processo educativo, no qual o professor deverá, a nosso ver, assumir uma atitude reflexiva, com vista a um desenvolvimento profissional e da própria instituição em que se insere. Partindo das palavras de Latorre, segundo o qual *“La complejidad de la práctica educativa hace necesario que el profesorado asuma el papel de investigador”* (2003, p.12), diríamos que ao professor cabe a tarefa singular de ensinar, contudo, ciente de que essa missão só é devidamente concretizada quando está predisposto a uma permanente e inesgotável aprendizagem.

Defendemos, portanto, que o professor deve associar a investigação à sua prática docente e contribuir para o aumento e o aperfeiçoamento de conhecimentos no ensino. Ao assumirmos uma posição pedagógica intelectual, sob o signo de uma crítica construtiva, através da qual questionamos e nos questionamos, estamos a advogar um profissionalismo que vai ao encontro daquele que é defendido por Stenhouse (1975, p. 142), baseado na ideia de que a investigação se processa sobre o seu ensino e entendido este como uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor é um membro da comunidade educativa.

Neste sentido, entendemos que o professor não pode ser um mero executor de currículos, mas antes *“um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais”* (Alarcão, 2001, p. 22). Consideramos, por isso, que ser um professor-investigador *“implica desenvolver*

competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com colegas” (Alarcão, 2001, p. 27).

Concordamos, assim, que a investigação-ação, privilegiando o espaço escolar, é observada como *“uma alavanca da mudança educativa”*, pois contribui para a *“formação de um profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem dos seus alunos”* (Esteves, 2008, p. 9).

Com o intuito de fomentar uma investigação potenciadora de conhecimentos novos e assente em metodologias rigorosas, para uma apreciação pública e uma avaliação que permita a sua difusão e o seu desenvolvimento, tivemos, por um lado, em linha de conta uma temática que espelhasse os problemas práticos do dia-a-dia, vivenciados por nós e pelos próprios alunos, e não se centrasse tanto em questões teóricas de um determinado saber¹⁹; por outro lado, não assumimos uma postura passiva face a qualquer definição inicial que se tenha formulado, como defende Elliot (1990): *“(…) profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener”* (p. 24).

Nesta lógica, começámos por eleger um tema de investigação que fosse consentâneo à realidade dos discentes: a comunicação não-verbal. Como vimos atrás, todo o indivíduo se socorre diariamente de signos não-verbais, a fim de assegurar e efetivar a comunicação, independentemente dos contextos que a determinam. Os nossos alunos foram convidados a uma reflexão sobre um problema prático do seu quotidiano, dando-se conta da importância e do recurso constante a signos paralinguísticos, cinéticos, proxémicos e cronémicos.

No decurso da nossa investigação, mantivemos uma atitude de autorreflexão perseverante, pois, à medida que os diferentes saberes se patenteavam, também as nossas dúvidas se avolumavam, dando origem a novas descobertas e a novas questões. Podemos dizer que esta investigação não foi, de modo algum, um processo muito linear. Manifestámos, desde o início, a convicção de trabalhar a dimensão da interculturalidade na linguagem não-verbal, considerando que todo o processo devia iniciar por uma sensibilização junto dos discentes, através da qual estes se consciencializassem da

¹⁹ Tal como refere Elliot, *“La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber”* (1990, p. 24)

pertinência deste estudo. Essa convicção manteve-se imutável e foi o motor de todo o nosso estudo. Porém, quando procurámos demonstrar a dimensão da interculturalidade entre Espanha e Portugal, tendo por base o código não-verbal, admitimos que houve algumas hesitações, no que se refere à escolha dos signos que seriam objeto de análise em contexto de sala de aula e que argumentariam e atestariam a nossa tese. Inicialmente, propusemo-nos estudar a interculturalidade nos signos cronémicos, o tempo, e orientámos as nossas questões nesse sentido. Contudo, cedo verificámos que nem todas as questões eram exequíveis com os conteúdos programáticos e com a faixa etária dos alunos em questão (9º ano de escolaridade). Centrarmo-nos apenas na temática do *tempo*, poderia implicar o desenvolvimento de um trabalho pouco profícuo, uma vez que havia um limite de tempo na realização deste estudo, a turma de intervenção não era nossa - o que condicionou bastante a implementação de algumas estratégias - e afastar-nos-ia do nosso propósito: demonstrar que há códigos da linguagem não-verbal distintos entre as duas culturas ibéricas, cujo desconhecimento pode gerar equívocos na comunicação. Depois de uma avaliação criteriosa, decidimos dar seguimento ao estudo sobre as diferenças de tratamento do tempo nos dois países e privilegiar também as diferenças culturais respeitantes aos gestos coloquiais, aquando da leção da unidade temática destinada às viagens e ao conhecimento da cultura do outro²⁰.

Circunscrevendo o nosso papel de professor ao contexto de sala de aula – espaço onde se consubstancia o seu papel como investigador, considerámos quatro fases significativas que norteiam a investigação-ação em espiral: a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Todavia, partindo do pressuposto de que nenhuma investigação pode ser considerada válida sem que se verifique o seu caráter sistemático e rigoroso²¹, a nossa investigação-ação apresentou-se-nos, portanto, como uma estratégia didática com critérios e teorias sobre a prática de ensino, em consonância com as nossas necessidades e os nossos anseios, enquanto docente, visando sempre o alcance de novos conhecimentos e o aperfeiçoamento de metodologias na aprendizagem. Citando Pardal e Lopes: “*a investigação – ação consiste numa estratégia de recolha de análise de dados sobre um*

²⁰ Unidade 9, ¡Súbete Al Tren!: “Los viajes”, in *Manual Club Prisma* (2011).

²¹ “*el momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación*” (Latorre, 2003, p.21).

fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e a promoção da mudança na realidade estudada.” (2001, p. 44)

A par de uma reflexão e explanação sobre as teorias que deram sustentabilidade à nossa investigação, tentámos perceber que tipo de exercícios podiam ser realizados para promover o conhecimento do não-verbal na aquisição e aplicação de conhecimentos culturais, lexicais e gramaticais, considerando as diferentes destrezas de aprendizagem, de forma a planificar estratégias didáticas que corroborassem a pertinência do nosso trabalho e permitissem, em simultâneo, a avaliação da sua eficácia para o desenvolvimento do projeto e para a manifestação das competências dos discentes, quer a nível da temática em questão quer a nível dos conteúdos contemplados no programa. Primeiro, os alunos foram sensibilizados para a temática, posteriormente, aplicaram conhecimentos sobre o não-verbal, relacionando-os com a unidade didática lecionada, e, finalmente, refletiram sobre a interculturalidade inerente a alguns signos não-verbais, incidindo nas diferenças entre Espanha e Portugal.

2. CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DO PROJETO

Nas páginas que discorrem sobre o enquadramento teórico e que fundamentam a pertinência de uma investigação na área do não-verbal demo-nos conta da relevância deste estudo para uma melhor compreensão da comunicação interpessoal e sistémica, nas ciências de educação e em didática das línguas-culturas.

Já Dominique (2007) advoga que *“el estudiante de una lengua segunda o extranjera se acerca a una lengua y cultura que le son desconocidas, transfiriendo no sólo las estructuras y los elementos lingüísticos de su lengua materna, sino también su repertorio de signos no verbales”* (p.147). Nesta aceção, para desenvolver competências de comunicação numa língua estrangeira, é necessário dominar outros aspetos, cujo desconhecimento pode trazer consequências, como é o caso de uma rejeição inconsciente do outro, ou seja, pode impedir uma comunicação intercultural. O contacto com a cultura do outro obriga à compreensão de uma complexidade de códigos e, seguramente, só o domínio da linguagem verbal não é suficiente para que o ato de comunicação aconteça. Por isso, é necessário que os signos não-verbais, incluindo obviamente os culturais, sejam contemplados em contexto de sala de aula, de modo a que seja facultado ao aluno o

conhecimento das semelhanças e das diferenças reais entre a sua cultura e a estudada, “*distanciándose, en la medida de lo posible, de los estereotipos comunes y de la visión superficial que suelen tener la mayoría de los turistas*” (Culler, 1981, *apud* Dominique, 2007, p.147).

Cabe ao professor a tarefa de conduzir os discentes à interpretação das diferenças entre as duas culturas – no nosso estudo em questão, a portuguesa e a espanhola. Há um conjunto de gestos coloquiais²² específicos da cultura espanhola, intrinsecamente articulados com um vocabulário próprio, cuja interpretação dos seus sentidos conotativos exige o conhecimento de alguns signos não-verbais, como comprovaremos mais à frente.

Assim, do mesmo modo que é importante fazer um uso adequado do léxico, em contexto próprio, também é de máxima relevância o recurso aos elementos não-verbais em contexto situacional. cremos, portanto, que devemos enfatizar, na aprendizagem de uma língua estrangeira, uma atenção à língua gestual, pois consideramos que o desconhecimento do seu significado pode inibir a comunicação, pelo facto de o aluno não conseguir descodificar (ou fazer erradamente) o gesto utilizado pelo seu interlocutor, durante a comunicação intercultural.

Parece-nos também importante ressaltar a necessidade de incluir no nosso estudo a forma como os interlocutores se relacionam face aos signos cronémicos, já que há a salientar diferenças significativas no tratamento dos mesmos e que são de desconhecimento mútuo, o que, mais uma vez, vai recair na problemática da dimensão intercultural da educação.

Tomando como ponto de partida o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), damos-nos conta do reconhecimento da utilização dos signos gestuais no ensino do espanhol como língua estrangeira: “*A linguagem corporal paralinguística difere de outros gestos que são acompanhados por linguagem, na medida em que veicula significado convencional, que pode variar de uma cultura para outra*” (p.131).

Neste sentido, reitera-se a utilidade de uma dedicação ao estudo do não-verbal, em contexto de sala de aula, evitando assim que a comunicação intercultural possa ser comprometida, aquando do contato com o outro, nas mais diversas relações interpessoais.

Depois de uma análise das diretrizes emanadas do *QECR* e conscientes de que há uma linguagem corporal paralinguística que difere da cultura portuguesa para a espanhola,

²²Cf. <http://coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>

começámos a planificar estratégias pedagógicas, através das quais puséssemos em prática os pressupostos defendidos no ensino das línguas, no que se refere à abordagem da linguagem não-verbal. Privilegiando o contexto de sala de aula, confrontámos os discentes com uma série de atividades que visaram a manifestação de competências intrínsecas ao domínio da interpretação de códigos não-verbais, além das competências a nível de compreensão e expressão oral e escrita, contempladas em cada unidade didática. Iniciámos com exercícios de tomada de consciência sobre a importância e o uso diário que fazemos da linguagem não-verbal, finalizando com a aplicação de estratégias que permitiram o confronto entre as duas realidades culturais distintas em foco, a nível de uma linguagem corporal paralinguística e de tratamento do *tempo*, como se pode verificar na implementação da intervenção (cf. item 4.3 deste capítulo).

3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O nosso trabalho desenvolveu-se tendo em consideração dois momentos, se bem que interligados. Inicialmente, procurou-se dar resposta a uma primeira questão:

1) Qual a consciência dos alunos relativamente à importância da linguagem não-verbal na comunicação?

Posteriormente, procedeu-se à avaliação do conhecimento dos alunos face às diferenças existentes entre espanhóis e portugueses, no que toca ao recurso a alguns signos cinéticos (gestos coloquiais) e cronémicos (tratamento do tempo), nomeadamente no que diz respeito à dimensão intercultural subjacente aos mesmos. Para esse fim, tivemos como ponto de partida as seguintes questões:

2) Qual o conhecimento dos alunos sobre os diferentes significados de alguns signos cinéticos (gestos coloquiais) e cronémicos utilizados na cultura espanhola e na portuguesa?

3) Quais as representações formuladas pelo “tempo da História” nos discentes portugueses e espanhóis, sobre os traços identitários do seu povo e do outro?

Quando nos referimos ao “tempo da História”, estamos a ter em consideração a valorização dos períodos históricos que contribuem, simultaneamente, para a fronteira cultural entre os dois povos ibéricos e constroem a imagem de si e do outro, com as suas manifestações não-verbais. Não nos estamos a referir a um *tempo* mensurável, mas a um contexto de *tempo* nacional, ou seja, a um contexto específico de linguagem não-verbal que se manifesta nas auto e heteroimagens que vão sendo construídas pela herança histórica. Nesta aceção, não aparece como um signo cronémico (cf. o nosso enquadramento teórico sobre os signos não-verbais cronémicos), embora, o tenhamos incluído no estudo dos diferentes tratamentos de *tempo*.

Com o intuito de responder às questões do nosso projeto e de, ao mesmo tempo, reforçar a ideia de que a comunicação não-verbal é uma competência, contemplaram-se objetivos, tendo em conta as duas fases distintas do nosso trabalho. Relativamente à primeira questão, há a considerar os seguintes:

- Diagnosticar a consciência dos discentes, relativamente à importância dos códigos não-verbais na comunicação;

- Desenvolver a consciência dos discentes, relativamente à importância dos códigos não-verbais na comunicação.

A fim de responder às demais questões que figuram da segunda fase desta investigação, apresentamos os respetivos objetivos:

- Desenvolver a consciência dos discentes, relativamente à dimensão cultural da linguagem não-verbal;

- Avaliar os conhecimentos dos discentes sobre as diferenças de alguns signos cinéticos e cronémicos, culturalmente enraizados;

- Descrever as representações dos nossos alunos portugueses e dos alunos da turma de Salamanca, sobre o seu povo e o outro estrangeiro, no que respeita às diferenças de relação com o tempo na comunicação;

- Descrever as representações dos nossos alunos portugueses e dos alunos da turma de Salamanca, sobre si e o outro e como foram construídas no contexto de devir histórico.

Apresentadas as questões e os respetivos objetivos da nossa investigação, centramos-nos no projeto de intervenção implementado a uma turma do 9º ano de escolaridade.

4. APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA – MACRO CONTEXTO

4.1.1 - Agrupamento de Escolas de Mangualde²³

O Agrupamento de Escolas de Mangualde foi criado em 2010 e é a junção de dois agrupamentos de escolas e de uma escola secundária. A oferta educativa é diversa: educação pré-escolar, ensino básico e secundário.

A rede da educação pré-escolar cobre todo o concelho e oferece, com assinalável adesão e êxito, a componente de apoio à família, que se traduz na oferta de serviços de enquadramento das crianças, antes e depois das atividades curriculares, para além do almoço. O primeiro ciclo do ensino básico espelha o reordenamento da rede escolar efetuado nos últimos anos. A maior parte das turmas existentes é constituída por alunos de um só ano de escolaridade.

Todas as escolas implementam a escola a tempo inteiro com a oferta dos serviços de almoço e prolongamento e de atividades de enriquecimento curricular. A par do desenho curricular subjacente ao ensino regular, os segundo e terceiros ciclos são matizados com o ensino articulado da Música em todos os anos de escolaridade. Complementarmente, no terceiro ciclo organizam-se cursos de educação e formação de nível dois e três. No ensino secundário, existem os cursos gerais do ensino secundário científico – humanísticos nas áreas das ciências e tecnologia, artes visuais, línguas e humanidades e ciências-económicas, a par, registe-se, de um conjunto diversificado e significativamente frequentado de cursos profissionais de nível três.

Os serviços de psicologia e orientação escolar atuam nas seguintes valências: apoio psicológico e psicopedagógico e orientação escolar e profissional, a par do apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa.

²³ Para a caracterização apresentada do Agrupamento de Escolas de Mangualde, utilizámos como fonte o Projeto Educativo de 2013, do respetivo Agrupamento.

É, portanto, um Agrupamento de Escolas que tem por missão estruturar o ensino e a formação, facultar aos seus utentes os meios para construir conhecimentos, adquirir competências e interiorizar atitudes e valores universais.

O Agrupamento de Escolas de Mangualde tem-se afirmado como uma organização com elevados padrões académicos, sancionados pela avaliação externa dos alunos que o colocam entre as cinco melhores escolas do distrito, quer no ensino básico quer no ensino secundário, bem como uma estrutura reconhecida pelas práticas educativas inovadoras, promotoras de expectativas e experiências que resultam em padrões de proficiência desafiantes para os estudantes.

O desenvolvimento do nosso trabalho tentou ir ao encontro das diferentes dinâmicas de atuação privilegiadas pelo Agrupamento e todas as atividades de investigação-ação tiveram em linha de conta um dos objetivos contemplado pelo mesmo e que defende o desenvolvimento de esquemas de comunicação e interação organizacionais potenciadores de uma participação ativa e consequente, aumentando-se o sentido de pertença e refinando-se o clima de confiança, segurança e bem-estar de todos os atores educativos.

4.1.2 - Colégio *Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús* – Salamanca²⁴

Dado que não quisemos circunscrever a nossa análise a respeito das representações sobre o outro apenas às que foram formuladas pelos alunos da nossa turma de intervenção, relativamente aos espanhóis, fizemos diligências, no sentido de encontrar uma turma espanhola, na qual pudéssemos aplicar o mesmo questionário sobre o tratamento do *tempo* que aplicámos aos alunos portugueses. Assim, após alguns contactos, junto de amigos que vivem em Salamanca, conseguimos que uma colega do Colégio *Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús*, em Salamanca se disponibilizasse para cooperar com uma das suas turmas.

Este centro educativo encontra-se situado no Bairro de *El Rollo*, de Salamanca, caracterizado pela proximidade de vários parques: *Parque de los Jesuitas*, *Parque de la*

²⁴ As informações do projeto educativo do respetivo colégio foram facultadas, via correio eletrónico, pela professora Maria José Daniel Huerta, responsável por assegurar o nosso intercâmbio com os alunos de Salamanca.

Aldehuela, e o *Parque Picasso*. É neste último que muitos alunos realizam atividades ao ar livre.

No que respeita à caracterização sociocultural, o bairro onde se situa o colégio conta com várias infraestruturas sociais e culturais. Tem numerosos estabelecimentos de alimentação e possui um centro cultural para que os adolescentes possam praticar atividades de ócio e entretenimento e uma escola municipal de música.

Além disso, este bairro tem o seu próprio centro de saúde, assim como uma igreja, denominada *Parroquia de San Isidro*, que pertence ao próprio Centro Educativo *Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús*.

A maioria das famílias que integram o bairro têm filhos que se encontram em idade escolar, ainda que haja a considerar uma percentagem elevada de pessoas que pertence à terceira idade. No entanto, a maioria das famílias pertence ao setor profissional da função pública e da construção civil, logo, o nível sociocultural é, em geral médio-alto. Não há a registar problemas de conflito, analfabetismo ou marginalização, entre outros que merecem preocupação. As deslocações feitas pelos alunos para o Centro Educativo são curtas, já que, quase todos, vivem nas proximidades.

No que diz respeito ao Colégio, este foi restaurado e pertence à congregação religiosa de *Las Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús*. Tem como ofertas educativas o 2º ciclo de educação infantil, ensino primário e secundário obrigatórios. Cada etapa educativa tem todos os níveis. No total há 635 alunos matriculados, 48 funcionários, 42 professores e 6 funcionários dos serviços administrativos. Além disso, tem vários projetos e planos educativos:

- projeto educativo do centro (identidade do centro, plano de ação tutorial, plano de atenção à diversidade...);
- projeto bilinguismo (Inglês/Castelhano);
- projeto de qualidade (melhoramento de projetos curriculares para uma intervenção educativa mais eficaz);
- plano de convivência, refletindo objetivos, atividades e medidas para uma adequada convivência no centro educativo;
- plano de inovação e melhoria docente.

A nível de serviços, há a registar a cantina, atividades extraescolares (dança, informática, inglês, xadrez, guitarra e órgão, futebol, basquete, jogos desportivos diversos,

hora do conto, atividades ao ar livre, psicomotricidade, teatro...), *servicios madrugadores*, prolongamentos, correio escolar (revista e jornal) e aulas de apoio.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES - CONTEXTO TURMA

4.2.1 - Turma E do 9º Ano – Agrupamento de Escola de Mangualde

Esta turma é formada por 6 rapazes e 13 raparigas com idades compreendidas entre os 13 e 16 anos. De entre os elementos da turma, apenas dois alunos apresentam uma retenção.

A maioria dos discentes vive entre 0 e 8 km da escola, somente 4 alunos vivem em distâncias superiores.

No decurso das atividades letivas, esta foi uma turma que se caracterizou por um comportamento exímio, não só no que tange à recetividade das mesmas, mas também, e sobretudo, à forma como cooperaram face às múltiplas solicitações, fomentando um ambiente auspicioso para aulas de sucesso.

Em suma, a turma, sem exceção de um ou outro aluno, traduziu-se, através do respeito mútuo, do interesse e entusiasmo, da intervenção oportuna e da humildade, num exemplo pedagógico que averbará uma imagem positiva e educativa da própria Escola.

Na planificação do nosso trabalho, tivemos sempre em linha de conta a articulação dos nossos objetivos com as finalidades do Projeto Curricular da Turma, nomeadamente:

- centrar a ação educativa na aprendizagem dos alunos;
- adequar as estratégias de ensino às características, motivações e interesses dos alunos;
- levar os alunos à construção do seu próprio saber;
- aprofundar as relações interpessoais e de integração em grupo, favorecendo a comunicação e a cooperação.

4.2.2 - Turma do 3º A ESO – *Colegio Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús*

A turma é constituída por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Na sua maioria, os alunos provêm de famílias com níveis socioeconómico e cultural

médios. Ainda que as notas não sejam muito elevados, não há a registrar muitos alunos com reprovações.

No que tange à convivência em sala de aula, não há a registrar atitudes inadequadas. Os alunos conhecem-se de anos transatos e revelam-se unidos e, embora possam ocorrer alguns desentendimentos próprios da adolescência, conseguem solucionar algumas divergências e algum mal-estar de forma autónoma, sem que haja a necessidade de uma intervenção do professor²⁵.

²⁵ As informações sobre esta turma foram transmitidas, via correio eletrónico, pela professora María José Daniel Huerta.

4.3 IMPLEMENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO

4.3.1 - Visão panorâmica do plano de intervenção

Antes de nos referirmos aos instrumentos e procedimentos de investigação que nortearam o nosso trabalho, e tendo em conta a natureza deste estudo (investigação-ação, no âmbito de um relatório de mestrado profissionalizante), parece-nos pertinente fazer alusão à forma como o projeto foi implementado. Começamos por apresentar uma tabela síntese das atividades realizadas que permita evidenciar a interligação entre as finalidades investigativas a que nos propusemos e as finalidades didáticas, indicando ainda as atividades e os recursos didáticos utilizados, o tempo em que decorreram e os dados recolhidos para dar resposta às nossas questões de investigação:

Finalidades Investigativas	Finalidades Didáticas	Sessões/Duração	Atividades	Recursos	Dados Recolhidos
*Verificar a receptividade dos alunos sobre a pertinência de se estudar a linguagem não-verbal.	Levar o aluno a: *Refletir sobre a importância da linguagem não-verbal na comunicação. *Associar emoções a gestos faciais.	1ª Sessão: (90 minutos) 16/01/2014 (<i>anexo 1, doc. 1</i>)	*Apresentação da curta-metragem <i>Columpio</i> , sem som; * Realização de uma ficha de leitura orientada: → descoberta do significado do título <i>Columpio</i> ; → caracterização das personagens; → apreciação crítica sobre a escolha do título, utilizando expressões de opinião.	*Curta-metragem <i>Columpio</i> http://www.youtube.com/watch?v=c7r2cJZ9M_I *Ficha de leitura orientada (<i>anexo 2, doc.1</i>).	[Observação direta da aula]
	*Relacionar a representação do	2ª Sessão: (45 minutos)	*Apresentação oralmente, pelos alunos, das expectativas criadas	*Curta-metragem <i>Cuerdas</i> , de Pedro Solís ²⁶ .	

²⁶ Esta curta-metragem esteve acedidona internet, em língua espanhola (original) e com legendas, apenas alguns dias. Aquando desta aula de dia 27 de fevereiro, ainda conseguimos apresentar nessa versão. Porém, hoje não nos é possível obtê-la na íntegra, em espanhol. Temos acesso somente a excertos.

<p>*Analisar o conhecimento dos alunos, relativamente à importância dos códigos não-verbais na comunicação.</p>	<p>espaço com as emoções/vivências das personagens.</p> <p>*Aplicar léxico apropriado em língua espanhola.</p>	<p>27/02/2014 (<i>anexo 1, doc.2</i>)</p>	<p>à volta do título da curta-metragem <i>Cuerdas</i>, de Pedro Solís.</p> <p>*Visualização da curta-metragem <i>Cuerdas</i>, de Pedro Solís.</p> <p>*Realização de uma ficha de leitura orientada:</p> <ul style="list-style-type: none"> → identificação das sequências narrativas, com base em imagens retiradas da curta-metragem; → interpretação de signos cinéticos (olhar e sorriso); → associação entre situações hipotéticas de comunicação e algumas imagens retiradas do vídeo; → interpretação da simbologia do espaço, na ação (proxémia); → relação do título com a intriga. 	<p>*Ficha de leitura orientada sobre a curta-metragem <i>Cuerdas</i>, de Pedro Solís (<i>anexo 2, doc.2</i>).</p> <p>*<i>PowerPoint</i> para interpretação de signos proxémicos (<i>anexo 2, doc.3</i>).</p>	
	<p>*Traduzir do português para espanhol.</p>	<p>3ª Sessão: (45 minutos) 13/03/2014 (<i>anexo 1, doc.3</i>)</p>	<p>* Tradução do título de uma imagem publicitária sobre a degradação do planeta: “De pais para filhos” (<i>anexo 2, doc.4, preproyección</i>).</p>	<p>* <i>PowerPoint</i> de uma imagem publicitária sobre a degradação do planeta (<i>anexo 2, doc.4, preproyección</i>).</p>	

	<p>*Descrever imagens, oralmente</p> <p>*Emitir juízos críticos, oralmente.</p> <p>*Interpretar, por escrito, o significado de códigos não-verbais</p>		<p>*Exploração, oralmente, da imagem publicitária;</p> <p>*Apresentação de um vídeo publicitário em linguagem não-verbal: <i>Equilibrium</i>;</p> <p>*Resolução de uma ficha de leitura orientada:</p> <p>→ identificação a linguagem simbólica;</p> <p>→ interpretação enunciados não-verbais;</p> <p>*Realização de uma ficha de trabalho:</p> <p>→ associação de códigos não-verbais, em imagens, com um vocabulário específico.</p>	<p>*Publicidade <i>Equilibrium</i> http://www.youtube.com/watch?v=uOSwPz-vX1M</p> <p>*Ficha de leitura orientada do vídeo publicitário <i>Equilibrium</i> (anexo 2, doc.4);</p> <p>*Ficha de trabalho “<i>Impacto Ambiental del Hombre</i>” (anexo 2, doc.5);</p> <p>*Ficha de trabalho “<i>El futuro de la tierra está en nuestras manos</i>” (anexo 2, doc. 6);</p>	
	<p>*Associar imagens a expressões idiomáticas.</p>	<p>4ª Sessão: (45 minutos) 2003/2014 (anexo 1, doc. 4)</p>	<p>*Correlação entre o significado das expressões idiomáticas e as imagens apresentadas.</p> <p>*Emprego del subjuntivo/indicativo para expressar a probabilidade.</p>	<p>*Ficha de trabalho “<i>Expresiones idiomáticas</i>”. (anexo 2, doc. 7).</p>	

<p>*Diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre os diferentes usos da linguagem não-verbal, na cultura portuguesa e espanhola: -signos cronémicos: o <i>tempo</i>.</p> <p>*Analisar as dos discentes portugueses e espanhóis sobre os traços identitários do seu povo e do outro.</p>	<p>*Referir-se, por escrito, aos horários dos espanhóis, no dia-a-dia.</p> <p>*Opinar, por escrito, sobre as diferenças entre os portugueses e os espanhóis, relativamente ao tempo que necessitam para intercomunicar.</p> <p>*Apresentar, por escrito, adjetivos que caracterizam os espanhóis, em função das informações transmitidas pela História.</p>	<p>5ª Sessão: (45 minutos) 29/04/2014 <i>(anexo 1, doc. 5)</i></p>	<p>* Preenchimento de um questionário sobre o tratamento do tempo em ambos os países ibéricos: - horários de trabalho; - tempo para se relacionar com o outro; - “tempo da História”.</p>	<p>*<i>Questionário</i> dirigido à turma de intervenção e a uma de Salamanca <i>(anexo 4)</i>.</p>	<p>*Resposta dos alunos ao questionário. <i>(anexo 4)</i>.</p>
<p>*Diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre os diferentes usos da linguagem não-verbal, na cultura portuguesa e espanhola: - gestos coloquiais;</p>	<p>*Identificar o significado de gestos coloquiais utilizados pelos portugueses e pelos espanhóis.</p> <p>*Tomar consciência das diferenças culturais entre os dois países ibéricos, a partir de códigos não-verbais</p>	<p>6ª Sessão: (45 minutos) 15/05/2014 <i>(anexo 1, doc. 6)</i></p>	<p>*Levantamento de hipóteses sobre alguns gestos coloquiais usados pelos espanhóis;</p> <p>*Realização de um guião de leitura sobre um vídeo de gestos coloquiais espanhóis: → identificação dos gestos, aplicando o léxico adequado em espanhol; → transcrição de algumas</p>	<p>*Ficha de trabalho sobre o vídeo “<i>Gestos coloquiales españoles</i>” <i>(anexo 2, doc. 8)</i>. Cf. link: http://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc</p>	<p>*Transcrição da aula gravada <i>(anexo 3)</i></p>

	<p>distintos.</p> <p>*Aplicar vocabulário próprio para designar gestos coloquiais espanhóis e portugueses.</p> <p>*Relacionar a linguagem não-verbal de imagens a um conjunto de palavras em espanhol.</p> <p>*Conhecer o vocabulário referente a algumas expressões coloquiais, utilizadas no cotidiano dos espanhóis.</p> <p>*Expressar-se oralmente, emitindo opiniões sobre os significados de gestos e a sua analogia/assimetria na cultura espanhola e portuguesa.</p>		<p>expressões de uma parte do vídeo, a fim de trabalhar a compreensão oral e alargar o vocabulário.</p> <p>*Resolução de uma ficha de trabalho para conhecer mais gestos coloquiais espanhóis:</p> <p>→ seleção das expressões adequadas para traduzirem os gestos coloquiais correspondentes;</p> <p>→ demonstração, por parte dos alunos, dos gestos em português, relativos às expressões apresentadas;</p> <p>→ confrontação dos gestos apresentados na atividade anterior com os que são exemplificados no vídeo (<i>cf. nota de rodapé nº51</i>);</p> <p>redação de um pequeno diálogo, em grupos de pares, utilizando gestos coloquiais espanhóis.</p>	<p>* Ficha de trabalho “<i>Conocer algunos gestos coloquiales en español</i>” (<i>anexo 2, doc.9</i>).</p>	
*Avaliar o interesse dos alunos sobre a	*Pesquisar gestos coloquiais espanhóis;	7ª Sessão: (15 minutos) 2005/2015	*Apresentação oral dos trabalhos em grupos de pares: diálogos utilizando os gestos		

temática da interculturalidade na linguagem não-verbal.	<p>*Redigir pequenos textos, introduzindo alguns gestos estudados.</p> <p>*Apresentar, oralmente e em grupo, diálogos onde representem gestos coloquiais espanhóis.</p> <p>*Desenvolver autonomia para se organizar em grupos, pesquisar e apresentar oralmente.</p>	(<i>anexo 1, doc. 7</i>).	coloquiais espanhóis.		
---	--	-----------------------------	-----------------------	--	--

Tabela 1: Plano de Intervenção Didática

De salientar que a implementação das atividades supra mencionadas esteve condicionada ao programa e às unidades previstas no manual adotado, nas quais se enquadraram. Além disso, dada a incompatibilidade de horários entre as duas professoras em práticas pedagógicas (as quais se encontravam a lecionar em outras escolas) e a coordenadora, quase sempre, houve a necessidade de partilhar a nossa turma de intervenção, a fim de que todos os intervenientes do processo de avaliação das práticas pedagógicas em questão pudessem estar presentes. Assim, vimo-nos obrigadas a reajustar as nossas atividades sobre a interculturalidade na linguagem não-verbal à última unidade programática, de modo a que a nossa planificação fosse exequível com a anual da coordenadora. Acrescenta-se que a Escola onde a turma estava integrada defendeu a realização de provas globais à disciplina de Espanhol, diminuindo o tempo previsto para desenvolver um trabalho de reflexão com os alunos, com base nas respostas apresentadas pelas turmas dos dois países ao inquérito sobre o tratamento do *tempo*.

4.3.2 - Sessões em contexto de sala de aula

Descrevem-se de seguida as sessões, nas quais se realizou o projeto de investigação-ação. No anexo 1, encontram-se as respetivas planificações.

1ª Sessão (*anexo 1, doc.1*)

Esta sessão, que durou 90 minutos, teve como principal objetivo sensibilizar os alunos para a importância da linguagem não-verbal na comunicação. Assim, subordinados ao tema didático *¡Poesía eres tú!*, servimo-nos da temática do *amor* para introduzir o estudo do não-verbal. Os alunos foram convidados a interpretar a curta-metragem *Columpio*, sem som, ajudados por um guião de leitura orientada (anexo 2, doc.1). A visualização da mesma foi feita em três etapas, destinadas a três fases distintas de trabalho: expectativas iniciais, caracterização de personagens e inferências sobre o desfecho da pequena narrativa.

2ª Sessão (*anexo 1, doc.2*)

Esta sessão foi introduzida aquando da leção da 7ª unidade didática, *¡Que disfrutes de la naturaleza!*, tendo como subtema “*tengo el corazón roto*”. Partindo da

sugestão do subtema e para introduzir o estudo sobre “*expressar deseos*”, inserido no segundo subtema “*que te mejores*”, optamos por explorar a curta-metragem de Pedro Solís, *Cuerdas*. Além de ser um vídeo que permite uma abordagem aos signos cinéticos, constitui um excelente recurso para apresentar algumas expressões que obrigam ao uso *del subjuntivo* para expressar desejos e sentimentos, em diferentes situações sociais, e para desenvolver competências transversais, no que tange à cidadania.

Com o intuito de trabalhar também a proxémia, solicitámos à turma que relacionasse o espaço com os sentimentos das personagens, a partir de uma imagem retirada do vídeo:



Figura 1: Imagem retirada do vídeo para análise dos signos proxémicos.

3ª Sessão (*Anexo 1, doc.3*)

Esta sessão foi inserida na mesma unidade didática da sessão anterior, embora subordinada a um subtema diferente (cf. tabela 2), e visava desenvolver, também, competências transversais sobre temáticas ambientais. Com o objetivo de sensibilizar os discentes para a problemática da preservação do planeta, iniciámos com a interpretação de uma imagem bastante sugestiva sobre a responsabilidade do cidadão na destruição da terra:



Figura 2: Diapositivo para contextualização da sessão nº3: *preproyección*

Atendendo a que um dos objetivos desta sessão era mostrar e relembrar à turma de que forma se está a operar a degradação do planeta Terra, utilizámos, mais uma vez, um vídeo em linguagem não-verbal, *Equilibrium*. A interpretação do vídeo foi acompanhada de um guião de leitura orientada (anexo 2, doc.4).

No final da sessão, solicitou-se aos alunos uma correlação entre o léxico dado em espanhol e as respetivas imagens (anexo 2, doc.5), apelando-se, mais uma vez, à leitura de registos não-verbais.

4ª Sessão (*Anexo 1, doc.4*)

Esta sessão foi dedicada ao estudo dos *refranes*. Além de outros recursos utilizados (canção de Glória Stefan, exercícios gramaticais, entre outros), recorreremos de novo à linguagem não-verbal, solicitando aos alunos que associassem os *Refranes* às imagens correspondentes.

5ª Sessão (*Anexo 1, doc.5*)

A propósito da temática das viagens (*¿Que nos vamos!/? ¿Cómo nos vamos?*), decidimos aplicar um questionário para aferir do conhecimento dos alunos sobre o modo como os espanhóis lidam com o tempo (anexo 4). O mesmo questionário foi dirigido à

turma do colégio de Salamanca para constatar o inverso, ou seja, segundo os alunos espanhóis, qual o tratamento do tempo dado pelos portugueses.

Neste questionário, houve ainda a preocupação de perceber a perceção de cada uma das duas turmas sobre o tempo que se demora para estabelecer uma amizade e por apurar algumas imagens que se preconcebem sobre o outro, a partir do que lhes é transmitido pelo “tempo da História” (anexo 4, questões 1.3 e 2).

6ª Sessão (*Anexo 1, doc.6*)

Dando seguimento ao estudo da dimensão intercultural na linguagem não-verbal, que iniciámos na sessão anterior com o questionário, e na sequência do estudo sobre viajar e conhecer o outro, recorreremos à exploração de um vídeo sobre gestos coloquiais em espanhol, como ponto de partida para demonstrar e analisar a interculturalidade dos gestos entre os dois países ibéricos, em contexto de sala de aula.

Iniciámos a sessão colocando junto dos alunos a situação hipotética de entrarem num bar em Espanha e verem-se obrigados a comunicar por gestos para pedir um café: *¿Cómo lo harías? ¿En tu opinión, el gesto para pedir un café es universal? ¿Te parece que los gestos que hacen los españoles son distintos de los que hacen los portugueses?* (anexo 2, doc.8, *preproyección*). Seguidamente, os alunos foram confrontados com o vídeo que joga com códigos paralinguísticos e cinéticos. A interpretação dos gestos apresentados foi apoiada numa ficha de leitura orientada (anexo 2, doc.8, exerc.2 – 1ª parte).

Findo o exercício anterior, e a fim de que os alunos alargassem os seus conhecimentos sobre as diferenças culturais, a nível da língua gestual, foi-lhes solicitada a resolução de mais uma ficha de trabalho (anexo 2, doc.9). Todos os exercícios foram apresentados de forma contextualizada.

Como trabalho a realizar fora do contexto de sala de aula, lançou-se um desafio aos alunos que consistia na criação de pequenos diálogos (em grupos de pares), onde deviam utilizar alguns gestos de comunicação coloquial em Espanha. Para tal, podiam recorrer ao dicionário de gestos espanhóis, acedidona *internet*²⁷ (anexo 2, doc. 9, exerc. 2)²⁸.

7ª Sessão (*Anexo 1, doc.7*)

²⁷ <http://coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>

²⁸ É de salientar que todos os exercícios foram apoiados com a projeção, em *PowerPoint*, das respetivas imagens.

A última sessão surgiu na sequência do que havia sido solicitado à turma, na 6ª sessão.

É de realçar que, nas duas primeiras sessões, a implementação do tema do não-verbal teve como principal objetivo sensibilizar os alunos para a pertinência e a valorização do seu estudo, predispondo-os a uma interpretação dos seus diferentes códigos comunicacionais. Nas terceira e na quarta sessões, centrámo-nos na aplicação dos conhecimentos da turma sobre o tema, para o qual havia sido motivada anteriormente e que importava, nessa altura, reiterar. Pareceu-nos ser indispensável fazer todo este percurso com os discentes para que, nas quinta, sexta e sétima sessões, a receptividade e a interiorização da problemática intercultural na linguagem não-verbal fosse concretizada de acordo com os objetivos traçados neste projeto, nas sessões subsequentes.

5. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Como já tivemos oportunidade de referir no início deste capítulo, optámos por uma abordagem de investigação-ação, assente na reflexão e no questionamento da prática docente, situando-nos, portanto, no paradigma qualitativo. Considerámos, assim, que, como advoga Moreira, *“esta é a prática mais apropriada num contexto formativo, pois aprende-se fazendo e refletindo sobre o que se faz.”* (2001, p.71). Neste sentido, esta abordagem tem um papel de extrema relevância na formação do professor, uma vez que este se torna o sujeito da própria investigação, construindo conhecimento a partir da transformação da ação e suscitando, desta forma, o carácter emancipador do professor (cf. Esteves, 2008, p. 11).

Ao adotarmos esta metodologia, tínhamos a pretensão de operar uma mudança, no que se refere à dinâmica de intervenção em sala de aula, ou seja, na forma como podíamos apresentar os conteúdos programáticos, a partir do desenvolvimento do tema do não-verbal, privilegiando diferentes formas de atuação. Todavia, estávamos cientes de que *“a orientação de um projeto de investigação-ação implica entrosar metodologias de investigação com praxologias da ação, sem esquecer a viabilidade da execução do projeto no seu conjunto, tendo em conta as contingências e os constrangimentos inerentes a*

qualquer intervenção” (Almeida, 2001, p. 176), bem como das dificuldades oriundas da “duplicidade de papéis” (Moreira, 2001, p. 48): a de investigador e a de professor.

Em suma, pautámo-nos por uma metodologia, na qual a ação do professor é essencial para o processo reflexivo da praxis pedagógica:

“... a Investigação-Ação, mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um modus faciendi intrínseco à atividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, comungando com as naturais vicissitudes da realidade do mundo em vez de se colocarem na cómoda posição de entidades detentoras de um saber que se vai revelando artificial e envelhecido ao deixarem-se ultrapassar por outros saberes mais mundanos, mas quem sabe, mais reflectidos, mais concretos, mais significantes e mais próximos do homem novo” (Coutinho, 2009, p. 376)

5.1. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NA RECOLHA DE DADOS

A fim de realizar uma recolha de dados o mais possível objetiva, considerámos distintos instrumentos e procedimentos (cf. tabela 1).

Na implementação do nosso projeto, como explicámos, há a considerar duas fases distintas: uma de sensibilização para o estudo do não-verbal, de forma a entendê-lo como uma competência comunicativa (quatro primeiras sessões), e uma outra de compreensão das diferenças culturais na linguagem não-verbal, entre portugueses e espanhóis (da quinta à sétima sessão).

A primeira fase do nosso projeto – tomada de consciência da importância da comunicação não-verbal como competência – realizou-se durante o segundo trimestre. Guardámos para o último trimestre o estudo da linguagem não-verbal, no âmbito da comunicação intercultural, pois julgámos que só faria sentido tal abordagem após uma motivação e sensibilização prévias para a temática em questão e porque, estando circunscritos ao cumprimento do programa, pareceu-nos oportuna tal estratégia, aquando da leção da temática relacionada com as viagens, onde os alunos poderiam ser confrontados com dificuldades de comunicação, oriundas do desconhecimento de alguns códigos culturais não-verbais do país vizinho.

Como já houve a oportunidade de demonstrar anteriormente, em primeira instância, tivemos o cuidado de fazer compreender, junto dos alunos, que a comunicação não-verbal é uma competência que se aprende e se aperfeiçoa (cf. tabela 1).

Para tal, para análise do vídeo *Columpio*, retirámos o som e obrigámos os alunos a centrar a sua atenção exclusivamente na linguagem não-verbal, a fim de que aqueles interpretassem os estados emocionais das personagens. Para uma melhor organização e sistematização da atividade, socorremo-nos de um guião de leitura orientada.

No que diz respeito à curta-metragem *Cuerdas*, de Pedro Solís, houve o interesse de aliar o estudo sobre a linguagem não-verbal ao desenvolvimento de competências transversais à disciplina. Nesta curta-metragem, o menino com paralisia cerebral apenas respondia com o olhar e com o sorriso às solicitações da outra protagonista. Portanto, seleccionámos imagens desses registos de interação em linguagem não-verbal e desafiámos os alunos à sua descodificação (anexo 2, doc. 2, exerc.2). Para a exploração da respetiva curta-metragem, recorremos, mais uma vez ao guião de leitura.

Nas sessões subsequentes, voltámos a considerar vídeos em linguagem não-verbal (cf. tabela1), *PowerPoint* de imagens, guiões de leitura orientada e exercícios de léxico contextualizado (anexo 2, documentos, 4, 5 e 6).

Nesta primeira fase do trabalho, não recolhemos dados, optando antes pela observação direta. Todavia, não considerámos essa atuação menos legítima, já que a observação se traduz nos “*únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho*” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.196).

Ainda assim, compreendemos que a técnica de observação direta apresenta algumas limitações, o que nos obrigou a recorrer aos instrumentos de análise contemplados na segunda fase do nosso projeto, de modo a dar sustentabilidade à investigação. Neste sentido, para a recolha de dados, nessa segunda fase, procedemos à gravação de uma aula (cf. tabela 1, anexo 3, doc.1) e à aplicação de um questionário escrito dirigido à turma de intervenção e à turma de Salamanca, com alunos da mesma faixa etária (anexo 4).

Relativamente à observação direta por recurso à gravação, esta reproduz uma dinâmica de aula, desenvolvida a partir de um guião de leitura a propósito de um vídeo de gestos culturais de Espanha (anexo 2, doc. 8). Na elaboração deste guião, tivemos a preocupação de estabelecer uma relação entre os nossos objetivos de investigação e das questões apresentadas aos alunos:

Objetivos de Investigação	Objetivos das questões	Questões (anexo 2, doc. 8)
* Desenvolver a consciência dos discentes, relativamente à dimensão cultural na linguagem não-verbal.	*Constatar que a linguagem não-verbal não é universal.	Preproyección
	*Perceber que os hábitos culturais de um povo determinam gestos específicos.	1. b)
	*Verificar que o mesmo gesto assume significados diferentes de cultura para cultura.	1. d)
* Avaliar os conhecimentos dos discentes sobre as diferenças de alguns signos cinéticos, culturalmente enraizados.	*Reproduzir gestos culturais espanhóis e portugueses.	Preproyección e questão 1.
	*Identificar gestos culturais espanhóis.	

Tabela 2: Relação entre os objetivos de investigação com as questões da aula gravada.

No que diz respeito ao inquérito por questionário, alusivo ao tratamento do *tempo*, (anexo 4), apresentamos, de seguida, a relação entre os nossos objetivos de investigação e os deste instrumento de recolha de dados:

Objetivos de Investigação	Objetivos do questionário ²⁹	Questões (anexo 4)
* Avaliar os conhecimentos dos alunos sobre as diferenças de alguns signos cronémicos, culturalmente enraizados.	* Verificar o conhecimento sobre as diferenças dos horários escolares praticados em Espanha e Portugal.	1.1
	* Perceber se conhecem as diferenças dos horários dos estabelecimentos comerciais praticados em Espanha e em Portugal.	1.2
* Descrever as imagens preconcebidas dos nossos alunos portugueses e dos alunos da turma de Salamanca, sobre o seu povo e o outro estrangeiro, no que respeita às diferenças de tempo para intercomunicar.	* Identificar as representações sobre o outro, relativamente ao tempo que cada um despense para intercomunicar.	1.3
* Descrever as imagens dos nossos alunos portugueses e dos alunos da turma de Salamanca, sobre o seu povo e o outro estrangeiro, a partir das informações transmitidas pelo “tempo da História”.	*Conhecer as representações que foram determinadas por diferentes momentos da História.	2

Tabela 3: Relação entre os objetivos de investigação e os objetivos das questões do inquérito (anexo 4).

O recurso ao inquérito por questionário visou, assim, uma maior reflexão e melhor participação dos discentes no processo de investigação, permitindo uma manifestação das suas opiniões sobre o tema proposto de uma forma mais fidedigna, já que, à partida, estava

²⁹ Dado que o mesmo questionário foi aplicado a uma turma de Espanha, os objetivos contemplados foram os mesmos, mas direcionados, obviamente, à cultura portuguesa.

assegurado o princípio de autenticidade. Como defende Pardal e Lopes, é um “*instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante*”, com a vantagem de garantir, em princípio, o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas” (2011, p.74).

De seguida apresentamos um quadro síntese, onde as tipologias de gestos e de tratamento de *tempo* utilizadas para tratar os dados surgem agrupadas em categorias de análise:

I. A interculturalidade na linguagem não-verbal.	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS
	C1. Conhecimento sobre os gestos culturais.	* Gestos que exprimem realidades culturais próprias de Espanha.	*Transcrição dos artefactos orais (anexo 3, doc.1) produzidos pelos alunos na resolução dos exercícios (anexo 2, doc.8).
		*Gestos que exprimem realidades culturais idênticas às dos portugueses.	
	C2. Conhecimento sobre o tratamento do <i>tempo</i> .	* Conhecimento dos horários escolares e comerciais.	*Respostas ao questionário (anexo 4).
		*tempo necessário para comunicar e relacionar-se.	
		* Momentos da História determinantes para formular auto e heteroimagens.	

Tabela 4: Categorização e subcategorização dos dados.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já tivemos oportunidade de mencionar, a nossa análise compreende duas fases. Ainda que na primeira fase não tivesse havido recolha sistemática de dados, como referimos anteriormente, tendo optado pela observação direta de sala de aula, considerámos que seria importante apresentar os resultados refletidos dessa observação. Neste sentido, estruturámos este capítulo em duas partes: uma que diz respeito ao trabalho de sensibilização para o estudo do não-verbal e outra relativa ao estudo da interculturalidade na linguagem não-verbal, entre Espanha e Portugal, em contexto de sala de aula.

1. ETAPA 1: SENSIBILIZAÇÃO PARA O ESTUDO DO NÃO-VERBAL, EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

1.1. Conhecimento dos alunos

Recordemos a questão que esteve na base desta fase do projeto:

Qual a consciência dos alunos relativamente à linguagem não-verbal e à sua importância na comunicação?

Com o objetivo de responder a esta questão realizámos exercícios diferentes, em momentos distintos e contemplando unidades programáticas específicas (ver atrás, as quatro primeiras sessões).

Assim, no âmbito da lecionação da unidade *Poesia Eres Tú*, como pudemos observar no capítulo anterior (cf tabela 1), aplicámos uma ficha de leitura orientada, a partir de uma curta-metragem que aborda a temática do amor, *El Columpio* (cf. anexo 2, doc.1).

Relativamente à questão da alínea a), *¿cuál es el significado de Columpio?*, partiu-se do princípio de que os alunos não conheciam o significado do título (o que efetivamente aconteceu) e apresentou-se o excerto inicial, a fim de que, através da imagem, pudessem deduzir o seu significado. Verificámos que poucos alunos chegaram ao seu significado.

Para a resolução da questão da alínea b), caracterização das personagens a partir da linguagem não-verbal, projetou-se uma parte vídeo sem som e solicitou-se à turma que aferisse sobre as emoções/sentimentos (hesitação, nervosismo, atração, desilusão...) daquelas, tendo em consideração a identificação de determinados gestos: o esfregar das mãos, o olhar, o andar, o sorriso, as mãos suadas. Neste exercício, os discentes já estavam mais familiarizados com a abordagem ao tema, relativamente ao exercício anterior, e manifestaram-se mais participativos, tendo a docente observado que o número de intervenções aumentou e que os alunos identificaram e associaram os gestos às respetivas emoções/sentimentos.

No que toca à questão da alínea c) - *¿Qué pensáis que va a ocurrir?* – os alunos foram convidados a apresentar hipóteses sobre o desfecho da ação. Esta atividade tinha como principal objetivo conseguir que os alunos se envolvessem em contexto de sala de aula, procurando relacionar a interpretação dos signos não-verbais analisados na questão anterior, com as suas expectativas pessoais.

Pela observação ao comportamento da turma e tendo em consideração as respostas dadas pelos alunos à questão da alínea b), constatámos que, independentemente de alguma surpresa inicial, relativamente à introdução do estudo da linguagem não-verbal, em sala de aula, a turma, não só se revelou motivada, como também, na sua maioria, os alunos manifestaram as seguintes competências:

- interpreta significados a partir de imagens;
- identifica os significados dos gestos apresentados;
- associa os gestos às emoções/sentimentos manifestados pelas personagens.

No dia 27 de fevereiro de 2014, no âmbito do ensino da unidade “*¿Que disfrutes de la naturaleza!*”, implementámos uma nova ficha de leitura orientada, com o objetivo de avaliar a evolução dos alunos perante o tratamento do tema e a sua capacidade para interpretar a comunicação não-verbal, através de gestos cinéticos faciais (anexo 2, doc. 2). Os alunos foram confrontados com uma nova curta-metragem, *Cuerdas*, de Pedro Solís, e pretendíamos que associassem as expressões faciais (sobretudo o olhar e o sorriso) às mensagens apresentadas por nós, em função do contexto daquela. Os alunos dispuseram de dois a três minutos para resolver o exercício e, enquanto o tentavam solucionar, foi-nos possível verificar, lugar a lugar, que todos eles o haviam resolvido corretamente.

Inclusivamente, como nem todas as imagens aceitavam uma só interpretação, aquando da correção, os discentes intervieram prontamente, argumentado de forma lógica e pertinente sobre o significado dos respetivos signos não-verbais.

Ainda na mesma aula, solicitámos, a propósito da mesma curta-metragem, a realização de outro exercício, porém, direcionado para a interpretação de signos proxémicos, ou seja, foi pedido aos alunos que associassem o estado de espírito das personagens e a ação ao cenário que as envolvia, sem que lhes fosse dada qualquer informação adicional sobre a simbologia das cores ou a posição das personagens, por exemplo. Este exercício visava apurar os conhecimentos dos alunos e a consciência dos mesmos sobre a importância do espaço na comunicação (anexo 2, doc.3). Observámos, no entanto, que nenhum aluno interpretou, de imediato, a mensagem, em função do contexto. Só quando estimulados com novas questões e diretrizes da professora, que remetiam para a simbologia das cores, a posição das personagens e a ideia de vazio que rodeia a imagem, alguns alunos começaram a referir que o azul simboliza o céu, a perfeição e que o vazio é marcado pela escuridão, as personagens estavam juntas a dançar na parte azul, num espaço de sonho, porém, o vazio à volta poderia significar a morte do protagonista que se veio a confirmar nas cenas subsequentes.

Segundo a nossa opinião, o facto de os alunos não terem conseguido, sozinhos, avaliar a intenção comunicativa da imagem, pode justificar-se pela dificuldade que muitos sentem, em relação à aquisição e à aplicação de conteúdos relacionados com a simbologia e a interpretação conotativa.

Para terminar as atividades alusivas à primeira questão do nosso trabalho – recordemos, *qual a consciência dos alunos relativamente à linguagem não-verbal e à sua importância na comunicação?* - aplicámos um exercício de leitura orientada sobre um vídeo publicitário, a propósito da unidade destinada à abordagem do meio ambiente e dos fenómenos naturais, no dia 13 de março de 2014 (anexo 2, doc.4).

Relativamente à interpretação da imagem que transmite a ideia de que a terra, de geração em geração, é uma herança cada vez mais degradada (*preproyección*, anexo 2, doc.4), houve um *feedback* muito positivo e, a partir da nossa observação, constatámos que a turma conseguiu interpretar a mesma sem dificuldade. Nos exercícios que se seguiram, a propósito da visualização do vídeo publicitário e onde se solicitava aos alunos que interpretassem aspetos simbólicos presentes no mesmo, a fim de perceberem a sua intenção

comunicativa (anexo 2, doc. 4, questões 1.1 e 1.1.1), a docente foi acompanhando os registos escritos dos alunos e deu-se conta de que poucos responderam. A maioria dos alunos interpelou a professora com dúvidas, como por exemplo, “o que fazem as piranhas?”, “elas destroem a terra?”, e não responderam no tempo que fora destinado à resolução do exercício. Os alunos não conseguiram perceber que as piranhas não estavam a destruir a terra, mas simbolizavam uma forma de o Homem se autodestruir, no modo como danifica o planeta. Quando se procedeu à correção, a professora verificou que, ao confrontar os alunos com algumas questões (“neste contexto do vídeo, o que estão a fazer as piranhas?”, “parece-vos que são prejudiciais à natureza?”, “que sentimentos provocam na personagem?”) dando outras pistas de análise, houve mais alunos a manifestar-se e a responder que as piranhas representavam as catástrofes naturais, causadas pela própria mão do Homem.

Mais uma vez, os alunos tinham que recorrer à interpretação simbólica e conotativa; todavia, só depois das novas diretrizes da docente, os discentes mostraram que haviam compreendido bem a mensagem não-verbal do vídeo.

Pelo exposto, podemos concluir que, numa primeira abordagem, os alunos se manifestaram um pouco reservados perante as atividades propostas sobre a comunicação não-verbal. Posteriormente e progressivamente, através das estratégias implementadas, a turma foi-se manifestando cada vez mais recetiva, compreendendo algumas das funções da comunicação não-verbal a nível social e cultural. Constatámos também que revelam alguma facilidade em descodificar gestos que traduzem estados emocionais das personagens.

Quanto às dificuldades verificadas na interpretar de contextos simbólicos e de sentidos conotativos na linguagem não-verbal, a nosso ver, estas não se prendem propriamente com o facto de os alunos desconhecerem os códigos não-verbais trabalhados nesta primeira fase - o que já não acontece na segunda fase deste projeto, aquando do tratamento dos códigos não-verbais culturais, como veremos mais à frente. Pensamos que esta situação é comum ao estudo da linguagem verbal, já que os alunos tendem a revelar muitas lacunas na interpretação textual que, nestes exercícios, também se refletiram. Portanto, estão em causa dificuldades generalizadas de interpretação que facilmente são diagnosticadas em enunciados de natureza diversa.

Podemos então concluir que, inicialmente, os alunos mostraram alguma surpresa face ao estudo da linguagem não-verbal, em contexto de sala de aula, que se pode justificar pela falta de consciência sobre a importância intrínseca à comunicação não-verbal e sobre a influência que os signos não-verbais, utilizados por eles mesmos inclusivamente, exercem no meio onde estes interagem. Contudo, quando sensibilizados para a necessidade de os interpretar, a fim de que a comunicação seja mais eficaz, os alunos revelaram as seguintes competências de aprendizagem:

- relacionam imagens a sequências narrativas;
- interpretam signos da linguagem não-verbal;
- reconhecem a importância do não-verbal na comunicação;
- deduzem sentidos implícitos, a partir da linguagem não-verbal.

1.2. Recetividade dos alunos

Como já tivemos oportunidade de referir, nesta primeira fase de sensibilização junto dos alunos, privilegiámos uma observação participante, em contexto natural de sala de aula e em momentos variados. Tratou-se de uma metodologia de investigação por observação, cujo objetivo foi descrever as circunstâncias em que os alunos se manifestaram e quais as respostas aos estímulos, no sentido de apurar, por um lado, o nível de participação da turma, por outro, os fatores que determinaram essa mesma participação. Para tal, além das respostas escritas e orais dos alunos, definimos operacionais de comportamento observáveis, como a atenção, as expressões faciais e o número de participações.

Na primeira sessão, pudemos constatar que houve uma participação reduzida dos alunos, o que se pode justificar por alguma timidez, advinda do fator surpresa face à temática ou do próprio desconhecimento sobre a temática do não-verbal.

Na segunda sessão, uma vez que os alunos já haviam sido sensibilizados e predisposto para a interpretação de signos não-verbais, logo, desaparecera o fator surpresa, o nível de participação foi maior e mais entusiasta, já que, na correção da ficha de leitura da curta-metragem *Cuerdas*, de Pedro Solís (anexo 2, doc. 2), toda a turma manifestou

interesse em participar, colocando o dedo no ar e manifestando alguma agitação, como resposta positiva ao que estava a ser proposto.

Após estas duas sessões, a docente considerou que estava criado o ambiente para aumentar o grau de dificuldade dos exercícios solicitados e, nas sessões seguintes, apesar das dificuldades observadas na resolução de alguns exercícios, como é o caso da interpretação de elementos simbólicos, a propósito da leitura de imagens publicitárias (cf. anexo 2, doc. 4, *preproyección*) e do vídeo publicitário sobre o meio ambiente *Equilibrium* (anexo 2, doc. 4, questão 1.1.1), a turma manifestou grande interesse e atenção na resolução dos exercícios. Inclusivamente, a determinada altura surgiram diálogos cruzados entre os discentes, justificados pelo desejo de procurar uma resposta válida e aceitável, o que não se verificara em aulas anteriores.

Concluímos, portanto, que a participação/atenção dos alunos nas primeiras sessões foi condicionada pela curiosidade perante um tema que para eles era novidade, no contexto em questão, logo, suscitou alguma inibição da parte daqueles, no próprio processo de criação de expectativas. Após uma sensibilização para o estudo da respetiva temática, aferimos que o entusiasmo aumentou e que a turma estava perfeitamente recetiva a novos desafios. Estava, então, criado o ambiente propício para a implementação da segunda fase do nosso projeto.

É de referir ainda o número significativo de alunos que não respondeu ou não participou, quando desconheciam o assunto abordado. Essa atitude pode, a nosso ver, resultar de dois fatores. Por um lado, há o medo de errar, por outro, há a considerar a novidade deste tipo de abordagem em contexto de sala de aula.

2. ETAPA 2: A INTERCULTURALIDADE NA LINGUAGEM NÃO-VERBAL

Recordamos que, nesta segunda fase do nosso projeto, procedemos à recolha e análise de dados, através da análise da transcrição da (anexo 3, doc.1), onde se trabalhou a temática dos gestos culturais espanhóis, e das respostas ao inquérito por questionário alusivo às diferenças de tratamento do *tempo*, em Portugal e Espanha.

Para efeitos de análise, criámos os seguintes indicadores que reunimos, em função das características de interesse para os objetivos do nosso estudo:

1) Qual a consciência dos nossos alunos, relativamente à especificidade dos gestos culturais do outro?

2) De que forma a ideia que cada um tem sobre o *tempo* condiciona as representações sobre o outro?

3) Quais os momentos da História determinantes para que os portugueses e os espanhóis formulem auto e heteroimagens?

Com o intuito de responder ao primeiro indicador, tomámos como tipologia de análise os seguintes gestos:

a) Gestos espanhóis que exprimem realidades culturais próprias de Espanha:

- gestos coloquiais utilizados num bar:

. fazer uma *tortilla*;

b) Gestos espanhóis que exprimem realidades culturais idênticas às dos portugueses:

- gestos coloquiais utilizados num bar:

. pedir um café;

. pedir a conta;

. sugerir uma bebida.

. pedir uma imperial – *una caña*.

A partir desta tipologia de gestos, pretendíamos, junto dos alunos, por um lado, perceber os gestos que eles identificavam e, por outro, dar-lhes conta da existência de gestos distintos para exprimir a mesma realidade cultural.

Através do preenchimento do inquérito por questionário, procurámos responder aos segundo e terceiro indicadores deste projeto. De modo a aferir sobre o conhecimento dos discentes, a propósito dos diferentes tratamentos de *tempo*, praticados em Portugal e em Espanha, contemplámos a seguinte tipologia:

- horários laborais;

- tempo necessário para intercomunicar;

- momentos da História determinantes para formular auto e heteroimagens

2.1 - Conhecimento sobre os gestos culturais

Para a abordagem sobre os gestos culturais, tivemos em consideração o primeiro indicador: *Qual a consciência dos nossos alunos, relativamente à especificidade dos gestos culturais do outro?*

Destinámos o respetivos estudo para a 6ª sessão, inserida na unidade didática *Los Viajes*, tendo esta iniciado com uma situação hipotética colocada aos alunos: *“Imaginad qué vais a España y entráis en un café bar y queréis pedir un café. Sin embargo, nadie os comprende y vosotros tenéis que hablar con gestos”*. (anexo 3, doc. 1)³⁰. Num primeiro confronto com a reflexão proposta, a turma revelou-se surpreendida, uma vez que para ela o gesto para pedir um café em Espanha ou em Portugal era, certamente, o mesmo, embora, quando confrontados com a pergunta da docente *“¿Y pensáis que pedir un café es un gesto universal? ¿Toda la gente, en todo el mundo, pide de la misma manera?”*, alguns alunos respondessem que não.

Quebrada a sensação de estranheza inicial, os alunos dispuseram-se a participar e a indicar o hipotético gesto para pedir um café: **“V:** *(faz o gesto para que indica beber, com o dedo polegar)*”; **“B:** *Señalaba la máquina [de café]*”; **“Um aluno:** *(reproduz o gesto de agarrar uma chávena de café, sem levantar o dedo mindinho)*”; **“Um aluno:** *¿Así? (começa a girar a mão, exemplificando como se tira um café)*”. Curiosamente, enquanto demonstravam o respetivo pedido, os próprios interrogavam-se se, inclusivamente, em Portugal, o gesto adequado seria aquele que exemplificavam, tal era a novidade da reflexão que lhes pedíamos, não só relativamente à cultura do outro, mas também à sua própria cultura. Efetivamente, nenhum aluno reproduziu corretamente o gesto equivalente a pedir um café em Espanha.

Com o intuito de que os alunos se inteirassem das diferenças gestuais entre os dois países, projetámos um pequeno vídeo com gestos coloquiais³¹ e induzimos os alunos à procura do gesto correspondente ao ato de pedir um café. Passamos a apresentar o excerto da transcrição que reproduz os resultados após a primeira visualização do vídeo:

“Professora: *Ahora os pregunto. Ahora os pregunto yo. ¿Cómo se pide un café en España? ¿Habéis visto como se pide?*

V: *No principio...*

³⁰ As transcrições apresentadas no decurso do ponto 2.1 deste capítulo referem-se ao anexo 3, doc.1.

³¹ <http://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc>

Professora: ¿Cómo V? ¿Al inicio?

V: *(representa o gesto do vídeo, mas sem levantar o dedo mindinho – como seria correto)*

Professora: Pero, ¿Cómo estás el menique?

V: *(reproduz corretamente o gesto)*

Professora: ¿Así? *(faz o gesto)* ¡Vale! Entonces es importante que nos enteremos de algunas cuestiones que el vídeo nos ha enseñado. Para eso os voy a dar una pequeña ficha. Pero es así, voy a enseñaros de nuevo el video, solamente una parte, para que podáis hacer el ejercicio. ¿De acuerdo? Después haremos los demás.”

Embora a docente solicitasse a resposta a uma única aluna, de modo a manter uma participação organizada em contexto de sala de aula, toda a turma identificou, no vídeo, o gesto equivalente para pedir um café. Na nossa opinião, caso não tivesse havido um trabalho prévio na previsualização do vídeo, canalizando os alunos para a procura do respetivo gesto, este não seria identificado com a mesma facilidade, apenas tendo por base a primeira visualização do mesmo. Inclusive, depois da segunda projecção do vídeo, aquando da correção total do exercício 1, anexo 2, doc.8, relativo ao guião de leitura daquele³², houve quem referisse que a delicadeza do gesto mais parecia adequada para pedir um chá, em Portugal:

“Professora: Del café, ya sabéis, cuando queréis pedir un café en España a través de un gesto, ya sabéis que es así, levantando el menique.

V: Isso é para beber chá... *(falando baixo para os colegas).*”

A propósito desta última intervenção, pareceu-nos oportuno alertar para a temática dos falsos amigos na linguagem não-verbal, no caso específico dos gestos coloquiais, já que verificámos a existência de um mesmo gesto para representar duas realidades culturais diferentes: para pedir um café em Espanha e para pedir um chá em Portugal. Na sequência desta observação, a professora aproveitou para referir que, durante as suas pesquisas sobre a temática dos gestos culturais, se deu conta de que havia gestos espanhóis iguais aos que se praticam em Portugal, porém, com significados distintos, como é o exemplo do gesto que utilizamos em Portugal para designar “ter uma ideia”, “um clique”, estalando os dedos polegar e médio [cf. anexo 2, doc. 9, exercício 1.1, alínea c)], e que em Espanha significa “rapidamente”, ou seja, “*en un periquete*”.

³² Recordamos que os momentos de aula transcritos reproduzem uma dinâmica de aula que teve por base a resolução de uma ficha de trabalho que serviu guião de leitura do vídeo sobre gestos culturais de Espanha. Portanto, quando fazemos referência às questões do anexo 2, doc. 8, estamo-nos a reportar à respectiva ficha de trabalho.

Antes de iniciarmos a segunda visualização do vídeo, os discentes manifestaram alguma agitação e preocupação face ao significado de outros gestos que aparecem no vídeo e que desconheciam. Estamos-nos a referir aos gestos das alíneas b) e e), “*hacer una tortilla*” e “*pedir dos cañas*”, respectivamente (cf. anexo 2, doc. 8). Após a segunda projeção, constatámos que os alunos continuavam sem conseguir descodificar os gestos atrás mencionados. Além do *feedback* na correção, a professora teve o cuidado de pedir à colega das práticas pedagógicas a verificação, carteira a carteira, das respostas dos alunos e, assim, confirmou os mesmos resultados aquando da projeção inicial do vídeo: os alunos não identificaram os gestos para designar a *tortilla* [alínea b)] e pedir uma *caña* [alínea e)].

Em relação ao gesto da alínea e), a confusão deveu-se ao facto de, em Portugal, se utilizar um gesto distinto para pedir uma “imperial” (*caña*). Na correção do exercício, depois de refletirem sobre o contexto dos diálogos no vídeo e diante das diretrizes da professora, houve alunos que mencionaram a cerveja e a docente conduziu-os à aprendizagem do termo certo (*caña*), já que esse era outro dos objetivos didáticos desta aula: ampliar o campo lexical, alusivo ao tema da unidade em estudo:

“Professora: Para pedir dos ... (*faz o gesto para pedir cañas*). Así...

M: ¿Una cerveza?

Professora: Es así, es una cerveza, puede, se parece a ... pero, es así, una cerveza está en una botella y aquí este gesto no me parece que sea para pedir algo que se parece a ... a veces el sabor es muy parecido.

B: fino.

Professora: Pero, ¿Cómo se dice en España? Habéis visto con profesora Teresa. Ya habéis visto con profesora Teresa.

(*Algum ruído entre os um alunos que a professora deixa que aconteça, pois estão a trocar ideias entre si*)

V: ¿No es cidra?

Professora: No... Dos *cañas*.”

No que toca ao exercício da alínea b), a descoberta do significado do gesto foi mais difícil, como se pode observar pela transcrição:

“Professora: Aquí no se ve bien, porque, como he sacado del video... Pero, ya sabéis que es este gesto (*reproduz o gesto para fazer a tortilha*). ¿Qué será?

Vários alunos: Panqueca?...

Professora: Ya vamos a ver. R., empezamos la corrección. Vamos a ver. Estamos hablando de la cultura española. Te parece que la “panqueca” es algo típico de España?

R: No.

Professora: ¿Cuál es la comida? Yo no la hago así. Yo la hago con un plato y la vuelto.

Um aluno: ¡La tortilla!”

A docente teve que se socorrer de uma explicação mais detalhada, exemplificando gestos que eram familiares à realidade cultural dos alunos, como se pode ver na transcrição:

“**Professora:** Ahora os pregunto, ¿Aquí en Portugal este gesto (*faz o gesto para fazer a tortilha*) es para decir que está haciendo la tortilla?

Vários alunos: No.

Professora: Ahora os pregunto, ¿Aquí en Portugal es un gesto que podríamos hacer con frecuencia?

V: No

Professora: No. ¿Por qué motivo? Dímelo Vanessa. Vanessa, dímelo, ¿Por qué motivo?

V: Parecía mal.

Um aluno: ¿Parecía mal? Há coisas que parecem pior...

Professora: Pero, ¿en España te parecía mal?

V: ¡No!

Professora: ¿Por qué motivo? Dime tú, M.?

M: Es que en Portugal no hay...

(*Começa algum ruído na aula*)

Professora: ¡Perdonadme! Vuestra compañera está hablando y me parece que está diciendo algomuy importante. Dímelo M.

M: En Portugal no hay costumbre de hacer la tortilla.

Professora: La costumbre, ¡atención! No hay la costumbre de hacer la tortilla. Y en España es típico. Por lo tanto, aquí no hacen, no...

Um aluno: ¡Aquí lo hacen!

Professora: Pero, ¿es típico de Portugal?

Um aluno : Lo hacen...

Professora: No, estoy preguntando, ¿es típico de Portugal?

Vários alunos: No.

Professora: No es algo que nos define como una cultura específica.”

Como síntese, passamos a apresentar um quadro ilustrativo dos resultados obtidos:

Gestos culturais de Espanha	Gestos descodificados	
	Descodificados	Não descodificados
*Gestos espanhóis que exprimem realidades culturais próprias de Espanha: - Fazer uma <i>tortilla</i> .		X
*Gestos espanhóis que exprimem realidades culturais idênticas às dos portugueses: - pedir um café;		X
- pedir a conta;	X	
- sugerir uma bebida	X	
- pedir uma imperial - <i>caña</i>		X

Tabela 5: Síntese dos resultados sobre o tratamento dos gestos culturais de Espanha.

Concluimos, portanto, que os gestos descodificados prontamente pelos nossos alunos correspondem aos mesmos gestos que os portugueses realizam para exprimir as mesmas realidades culturais, ou seja, em Portugal e em Espanha utilizam-se os mesmos gestos para expressar o ato de pedir a conta e para sugerir uma bebida. No que respeita aos gestos para pedir um café e uma *caña*, os alunos não os identificaram, porque os gestos utilizados pelos portugueses com esta funcionalidade são distintos dos usados pelos espanhóis. Note-se que, relativamente ao gesto para pedir um café, na verdade, depois da visualização do vídeo, os alunos associaram o pedido ao gesto correspondente, porém, na *preproyección* (cf. anexo 2, doc. 8), quando a professora os confrontou sobre qual seria o gesto utilizado em Espanha para pedir um café, nenhum aluno sabia, daí que o tenhamos considerado como um gesto não descodificado. Quanto ao gesto para designar o ato de fazer uma *tortilla*, este traduz um prato típico da cultura gastronómica dos espanhóis, logo, a língua gestual que exprime a preparação deste prato está fora do universo comunicacional da maioria dos portugueses.

Pelo exposto, mais uma vez se vem confirmar a pertinência do nosso estudo sobre o não-verbal, no âmbito do ensino da cultura, já que os nossos discentes revelaram desconhecer a existência de gestos culturais específicos que traduzem distintas formas de

comunicação e cujo conhecimento é necessário para que se concretize um diálogo intercultural.

Há, portanto, códigos cinéticos específicos de uma cultura, determinados por regras e rituais socioculturais (cf. Ançã, 1991, p.4) que “*están culturalmente vinculados tanto en la forma como en el significado*” (Birdwhistell, 1979, p.74), logo, não podem ser interpretados como códigos universais.

Em suma, pela análise realizada a esta sessão didática, percebemos que, por um lado, a comunicação intercultural pode ser facilitada se aprendermos a reconhecer a existência de uma pluralidade de modos de atuação, subjacentes à utilização de códigos não-verbais em diferentes culturas, por outro, se confirma o carácter comunicativo-funcional inerente à linguagem não-verbal (cf. a nossa abordagem sobre os signos não-verbais, ponto 1.1).

2.2 – Conhecimento dos diferentes tratamentos do tempo

No âmbito do estudo da interculturalidade na linguagem não-verbal, considerámos também pertinente a abordagem aos signos cronémicos, já que há a registar diferenças significativas entre portugueses e espanhóis. Após uma análise dos resultados ao questionário aplicado a cada uma das turmas (anexo 4), portuguesa e espanhola, respetivamente, constatámos que aqueles refletem os seus próprios hábitos culturais a nível dos horários laborais, incluindo os comerciais, e espelham alguns estereótipos culturais que foram e vão sendo condicionados pela própria História, a qual influencia a identidade, a maneira de estar e o modo como cada um valoriza a sua cultura e a cultura do outro.

A opção por aplicar este questionário às duas turmas de nacionalidades diferentes não se limitou ao interesse pedagógico de enriquecer o conhecimento cultural dos discentes, através de um intercâmbio. Tínhamos como objetivo desenvolver naqueles a consciência de que o mundo é como “*um molde, no qual nos encaixamos e que controla o nosso quotidiano de formas inesperadas*” (Hall, 1994, p. 48). Há uma tendência para interpretar a cultura de forma universal ou, como afirma Hall, de forma idiossincrática, o que suscita uma análise estereotipada. A cultura esconde muito mais do que julgamos e para a compreender temos que começar por decifrar a nossa, pois é “*essa que nos surge mais oculta*” (Hall, 1994, p.48). Para conhecer bem a cultura do estrangeiro, convém que,

parafraseando Hall, se gere um sentido de vitalidade e de consciência. Um interesse pela vida que apenas pode surgir se se viver sob o choque do contraste e da diferença: *“Uma das formas mais eficazes de nos conhecermos melhor é levar a sério a cultura dos outros, porque isso nos obriga a prestar atenção aos pormenores da vida que nos diferenciam deles”* (idem, p.50).

No inquérito que dirigimos à nossa turma de intervenção e à turma de Salamanca, nas questões do 1º grupo, os alunos foram convidados a refletir sobre os horários escolares e comerciais que se praticam no país vizinho e sobre o tempo necessário para estabelecer um primeiro contacto, ou seja, segundo a perspetiva dos alunos de cada turma, num primeiro contacto, quem terá mais facilidade em comunicar e relacionar-se, o português ou o espanhol? Na última questão, foi-lhes pedido que se autocaracterizassem e caracterizassem o outro, em função das informações que foram sendo transmitidas pela História.

Note-se que a realidade tida em consideração pelos alunos, para responder às questões, é a de um curso intensivo no país vizinho (anexo 4), cujo contexto se traduz num período que pode ser de férias e com uma estadia curta que contempla um horário de aulas ajustado.

2.2.1 - Conhecimento dos horários: escolares e comerciais

No que tange ao conhecimento dos horários escolares praticados pelo outro, apurámos os seguintes resultados:

a) Perspetiva dos alunos portugueses, face aos horários praticados em Espanha, na situação proposta:

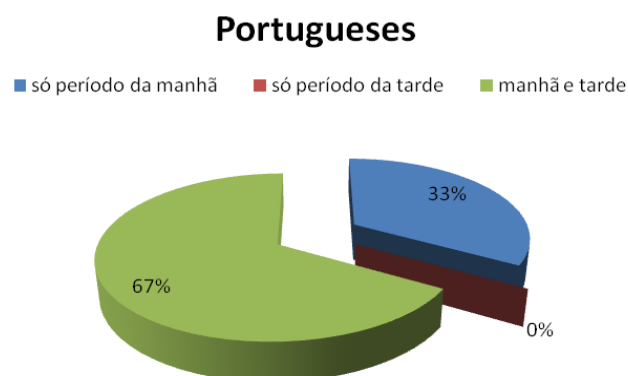


Gráfico 1: Conhecimento dos alunos portugueses sobre os horários praticados em Espanha para a realização de cursos intensivos.

b) Perspetiva dos alunos espanhóis, face aos horários praticados em Portugal, em idêntica situação:

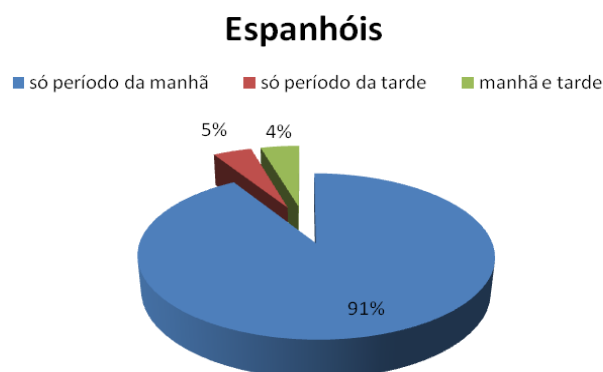


Gráfico 2: Conhecimento dos alunos espanhóis sobre os horários praticados em Portugal para a realização de cursos intensivos.

Relativamente às respostas dadas pelos alunos da nossa turma de intervenção, constatamos que seis alunos, num total de dezoito, apontam para um horário que contempla apenas a manhã. Um desses alunos justifica este horário, considerando que a tarde é destinada à sesta. Os restantes seguem o horário escolar praticado em Portugal. De entre esses alunos, dez apontam para um horário que inicia às 08h.30m. e termina às 16h.00 ou 17h.00, com uma ou duas horas destinadas para o almoço, entre as 12h.00 e as 14h.00; um apresenta um horário de manhã, entre as 08h.00 e as 15h.00, e um recomeço às

17h.00 até às 19h.00; um outro aluno aponta para um horário que inicia às 09h00, com interrupção das 11h.00 às 12h.00, às 14h.00 almoço e reinício das aulas às 15h.00 com o término às 17h.00. Podemos constatar, portanto, que os nossos alunos desconhecem os horários espanhóis praticados nas escolas, maioritariamente, entre as 08h.00 e as 14h.00.

No que respeita às respostas dos alunos espanhóis, verificamos que, na generalidade, estes apontam para um horário destinado apenas ao período da manhã. Inclusivamente, um dos auscultados refere uma hora de lecionação, entre as 11h.00 e as 12h.00, e as restantes são destinadas à diversão.

A maioria das respostas oriundas dos alunos espanhóis aponta para os horários praticados em Espanha, só período da manhã, demonstrando desconhecer os horários escolares praticados em Portugal.

Ao longo da análise das respostas obtidas e tendo por base a segundo indicador do nosso trabalho (*De que forma a ideia que cada um tem sobre o tempo condiciona as representações sobre o outro?*), constatamos que, ainda que em número restrito, há alunos que caracterizam o outro, a partir de determinadas imagens que são condicionadas pela sua própria perceção sobre o *tempo*. Um aluno português apresentou o horário escolar, influenciado pelo estereótipo de que os espanhóis necessitam de um período da tarde para dormir a sesta. Outro aluno espanhol opina sobre o horário escolar praticado em Portugal condicionado pela imagem de que o povo português dedica mais tempo à diversão do que ao trabalho, por isso tem apenas uma hora letiva por dia. Convém sublinhar que os resultados obtidos partiram da análise de respostas de um grupo limitado de alunos e que, para uma melhor análise desta variável, seria interessante aplicar este inquérito a outros contextos, considerando diferentes níveis etários, diferentes regiões de ambos os países diferentes situações, por exemplo.

No que se refere ao conhecimento dos horários comerciais,³³ pudemos apurar os seguintes dados:

a) Perspetiva dos alunos portugueses, face aos horários praticados em Espanha:

³³ A pergunta está focada para as lojas (“tiendas”) de comércio tradicional de cada um dos países, sem contemplar centros comerciais.

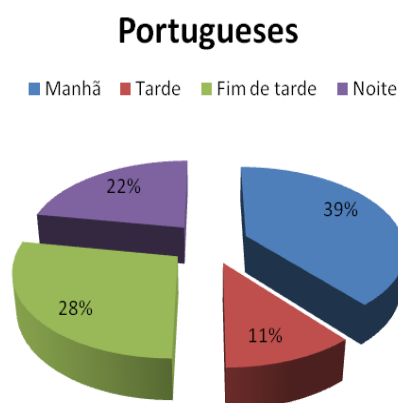


Gráfico 3: Conhecimento dos alunos portugueses sobre os horários comerciais praticados em Espanha.

a) Perspetiva dos alunos espanhóis, face aos horários praticados em Portugal:

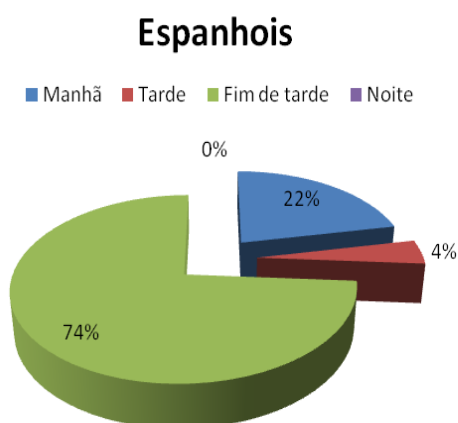


Gráfico 4: Conhecimento dos alunos espanhóis sobre os horários comerciais praticados em Portugal.

Ao analisarmos os gráficos, em primeiro lugar, constatamos que um número significativo de alunos não teve em consideração a resposta dada anteriormente e respondeu, partindo do princípio que estaria como um mero turista a visitar o país, descurando o curso intensivo; em segundo lugar, percebemos que as respostas dos alunos espanhóis foram dadas em função da realidade cultural do seu próprio país. Houve, portanto, uma tendência para uma apresentação etnocêntrica, ou seja, para uma

interpretação da realidade a partir dos critérios e dos modelos culturais de cada um. A maior percentagem das respostas dadas pelos alunos espanhóis recai num horário a partir das 17h.00 horas, o que é comumente praticado em Espanha, já que os espaços comerciais em questão reabrem à tarde pelas 16h.00 e 17h.00.

Quanto aos discentes portugueses, a maior percentagem recai num horário demarcado pelo final da tarde e a noite, até às 21h.00, o que reflete um conhecimento dos mesmos face aos horários praticados em Espanha que não verificamos em relação aos discentes espanhóis sobre os nossos horários. Esta noção de que os alunos portugueses estão na posse de informações culturais sobre espanhóis que os demais não possuem sobre nós está bem patente nesta questão (questão 1.2, anexo 4), levando-nos a concluir que o conhecimento das diferenças culturais do outro é determinado, neste caso, pelo estudo da língua e da cultura do país vizinho que, na turma de Salamanca, não se verifica.

A nossa reflexão sobre os diferentes tratamentos do tempo laboral praticado em cada país leva-nos a questionar em que medida essas diferenças podem gerar constrangimentos na comunicação e dar origem à criação de imagens e de representações sobre o outro? Estamo-nos a referir novamente ao segundo indicador do nosso estudo: *De que forma a ideia que cada um tem sobre o tempo condiciona as representações sobre o outro?* Se os espanhóis avaliarem a cultura portuguesa à luz da sua, ao serem confrontados com os horários escolares e comerciais portugueses, podem cair na interpretação errónea de que os portugueses são profissionais e estudantes que se dispersam ao longo do dia, com um intervalo longo para o almoço e que, assim, não há um trabalho sustentável.

2.2.2 - Tempo necessário para comunicar e relacionar-se

Na questão 1.3 do questionário (anexo 4), procurámos perceber qual a imagem sobre o outro, em relação à facilidade, ou não, para intercomunicar: quem tem mais facilidade para se relacionar com o outro, para estabelecer laços de amizade, o Português ou o Espanhol? Começamos por analisar a perspetiva dos alunos portugueses:

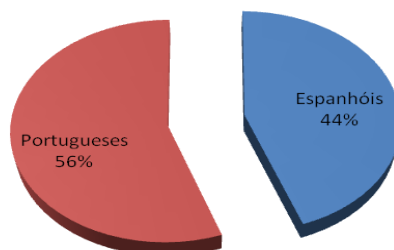


Gráfico 5: Opinião dos alunos portugueses face à questão 1.3.

Segundo os alunos portugueses, a distância que separa os dois interlocutores culturais, relativamente à facilidade para estabelecer uma intercomunicação, é bastante ténue. Sete dos alunos inquiridos veem como melhores comunicadores os portugueses, alegando que estes dominam melhor a língua do outro, logo, fazem-se entender e entendem com maior facilidade. Esta tipologia de resposta pode estar relacionada com o estereótipo de que “os espanhóis não nos entendem nem se esforçam por nos entender”³⁴, mas também – e a nossa opinião tende mais para esta última hipótese – com o estudo que se faz da língua espanhola, em Portugal, que não é tão frequente em Espanha e que leva a um maior domínio da língua estrangeira em questão.

As restantes opiniões emanadas pelos nossos alunos já se prendem, efetivamente, com imagens estereotipadas. Cinco alunos defendem a ideia de que a primeira abordagem comunicacional é mais fácil para os espanhóis, uma vez que estes são, por natureza, mais comunicativos. Outros três alunos defendem a mesma ideia, porém, justificam-na afirmando que os espanhóis são mais divertidos e menos formais. Em contrapartida, dois dos alunos que alegam maior facilidade comunicativa para os portugueses, legitimam a afirmação, dizendo que os espanhóis são mais tímidos e os portugueses mais divertidos. Há ainda um aluno que afirma ser mais fácil para o espanhol, dado que este está no seu país e toma a iniciativa.

No que tange aos resultados apresentados pelos alunos de Salamanca, após uma análise das respostas, concluímos que, mais uma vez, se faz sentir a influência de estereótipos.

³⁴ Estamo-nos a referir a uma imagem sobre os espanhóis, referida muitas vezes pela *vox populi*.

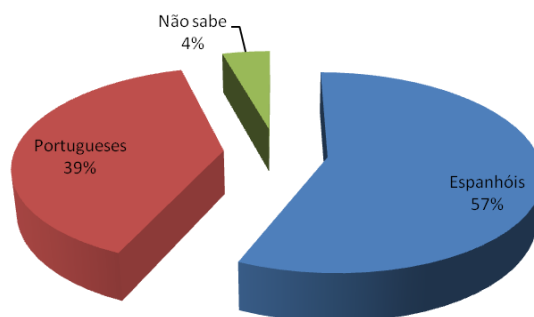


Gráfico 6: Opinião dos espanhóis face à questão 1.3.

De entre os alunos espanhóis inquiridos, treze responderam que os espanhóis têm mais facilidade em comunicar, numa primeira abordagem. Nove alunos fundamentam essa opinião, argumentando que os espanhóis são mais extrovertidos, mais simpáticos e sociáveis. Dois alegam que, sendo o espanhol o estrangeiro, terá necessidade de comunicar e praticar a língua. Os outros dois sustentam a opinião de que a língua espanhola é, por um lado, mais fácil de entender e mais fácil de comunicar, por outro lado, é um idioma mais variado e gracioso.

Nos restantes nove alunos que ostentam a ideia de que é mais fácil para os portugueses relacionarem-se numa primeira comunicação, as opiniões repartem-se entre argumentos que advogam o facto de os portugueses estarem em território nacional (cinco alunos), o conhecimento da língua e cultura espanholas, por parte dos portugueses (dois alunos), e a ideia de que o português é mais sociável e comunicador (um aluno). Um aluno não justificou a sua opinião.

Podemos, então, inferir que, independentemente de haver argumentos sustentados pelo conhecimento, ou não, da língua do outro e pela experiência pessoal (como estudante ou como turista) dos alunos, é perentória a tendência para ajuizar o outro em função de imagens socioculturais preconcebidas.

Concluimos, desta forma, que a visão que cada uma das turmas tem sobre o tempo necessário para intercomunicar é condicionada pela forma como vê o outro e se vê a si próprio. Recordemos que oito alunos portugueses consideram que os espanhóis comunicam com maior facilidade, dada a sua natureza mais extrovertida, aberta e divertida, o que pressupõe que consideram a natureza do seu povo mais introvertida e

fechada. Esta mesma opinião é partilhada por nove alunos espanhóis que se autocaracterizam como sendo mais sociáveis e extrovertidos do que os portugueses³⁵.

2.2.3 - Os momentos da História determinantes para formular auto e heteroimagens.

A última questão do inquérito (anexo 4) - *¿Cuál es la imagen que la Historia, a lo largo de los años, te transmite sobre los españoles y los portugueses?* - teve como principal objetivo apurar, junto das duas turmas, as representações que os alunos tendem a formular sobre si mesmos e o outro estrangeiro, considerando algumas informações que, ao longo dos anos, foram sendo transmitidas e condicionadas pela História que define os dois povos em questão, já que, como advogámos no ponto 2.3 do nosso enquadramento teórico, consideramos que a História é essencial para que o indivíduo caracterize a sua existência humana e justifique as suas origens.

Dada a natureza de questão aberta deste inquérito, principalmente nesta última, fomos confrontados com um leque de resposta que inevitavelmente nos obrigou a agrupá-las em categorias. Feita uma análise das respostas dadas pelos discentes à última questão e com o intuito de avaliar as representações apresentadas, procedemos à sua categorização em imagens socioculturais, histórico-culturais e as económico-culturais³⁶.

Analizadas as respostas, foi-nos permitida a seguinte leitura:

a) As auto e heteroimagens dos portugueses:

³⁵ Infelizmente, não nos foi possível fazer o confronto das respostas emanadas por ambas as turmas, mostrando aos alunos o que o “outro” pensa da sua identidade, uma vez que, como já tivemos oportunidade de explicar, a docente da turma de Salamanca que estava responsável por assegurar o intercâmbio com a nossa turma foi submetida a uma intervenção inesperada e só obtivemos os resultados dos inquéritos, após o término das aulas.

³⁶ Apresentamos a categoria de económico-sociais, dado que alunos espanhóis apresentam auto e heteroimagens baseados no poder económico: “*más ricos*”; “*pobres*”, entre outros.

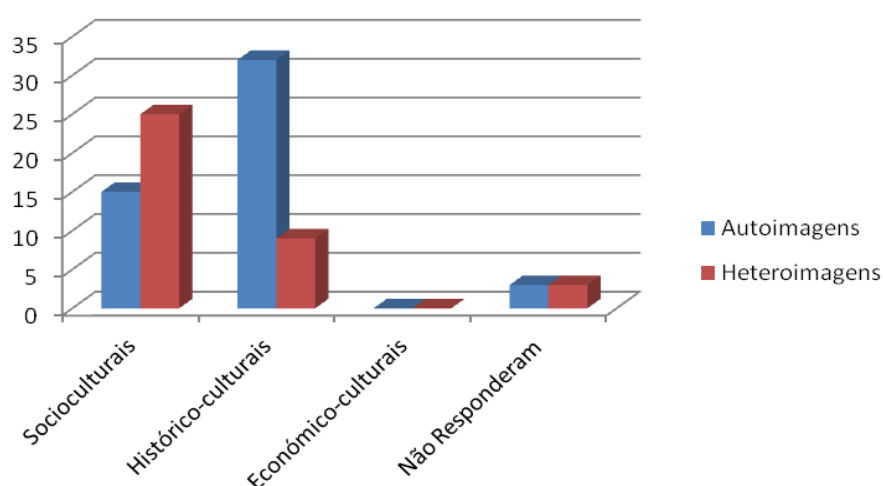


Gráfico 7: As auto e heteroimagens dos portugueses.

b) As auto e heteroimagens dos espanhóis:

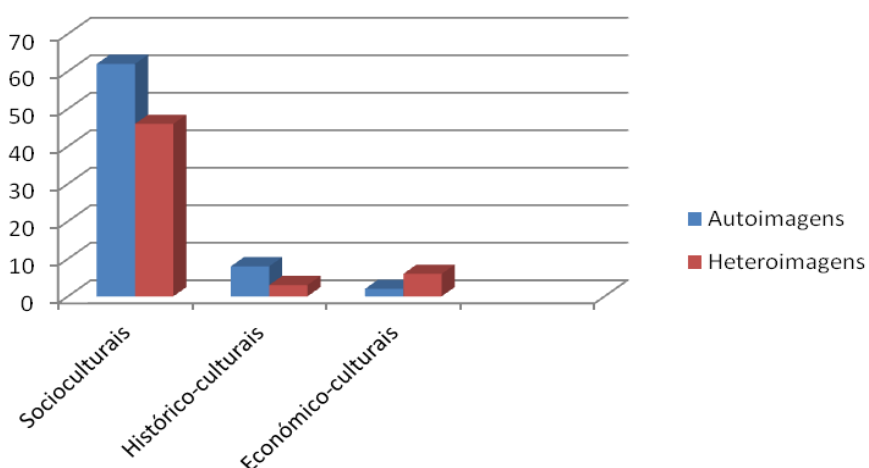


Gráfico 8: As auto e heteroimagens dos espanhóis.

Uma análise comparativa dos dois gráficos permite-nos perceber de imediato que a imagem apresentada pelos portugueses sobre si mesmos é bastante condicionada por um contexto histórico, culturalmente enraizado, como, de seguida, comprovaremos. No entanto, quando se referem aos espanhóis, dominam as imagens sociais e culturais. Já em relação às respostas emanadas pelos alunos de Salamanca, verificamos que a imagem sobre si e sobre os portugueses é influenciada por representações de carácter social e cultural.

Convém referir que nem sempre foi fácil fazer uma classificação dos adjetivos apresentados pelos alunos, em função das representações socioculturais, histórico-culturais e económico-culturais, já que há imagens que não podem ser avaliadas de forma estanque, como veremos, de seguida, pelos exemplos.

Os alunos da turma das nossas práticas pedagógicas autovalorizam-se, maioritariamente, como “aventureiros” (12 referências) e “corajosos” (10 referências). Considerámos que esta autoimagem é influenciada pela forma como os portugueses foram aprendendo e interiorizando a História de Portugal, nomeadamente no que se refere aos *Descobrimentos*, e, por isso mesmo, incluímos os respetivos adjetivos nas representações histórico-culturais. Há ainda a salientar outros adjetivos que abrangemos nesta categoria, tais como “valentes/ousados” (6 referências), “conquistadores” (2 referências), “implacáveis” (1 referência).

Quanto à percentagem apresentada para as representações socioculturais, incluímos termos como “criativos” (7 referências), “divertidos” (4 referências), “orgulhosos” (1 referência), “carinhosos” (1 referência) e “inteligentes” (1 referência).

Relativamente à imagem que apresentam sobre os espanhóis, os alunos portugueses direcionaram mais as suas apreciações para uma visão sociocultural, onde prevalecem adjetivos de natureza social: “atrevidos” (4 referências), “convencidos” (3 referências), “alegres/divertidos” (3 referências), “simpáticos” (3 referências), “aproveitadores” (2 referências), “criativos” (2 referências), “calados/tímidos” (2 referências), “faladores e falam muito depressa” (2 referências), “trabalhadores/ambiciosos” (2 referências) e “antipáticos” (1 referência). Ainda assim, também verificamos referências que incluímos nas categorias histórico-culturais: “corajoso” (6 referências), “valente/empreendedor” (2 referências) e “conquistador” (1 referência).

No que respeita aos resultados obtidos dos inquéritos dirigidos aos alunos de Salamanca, constatamos que estes apresentam representações económico-culturais que não vemos mencionadas pelos alunos portugueses. Por um lado, consideram-se “mais ricos” (2 referências) e, por outro, apontam os portugueses como “mais pobres e com menor nível de vida” (4 referências) e “com preços mais baixos” (2 referências).

Reconhecemos também que, embora haja algumas referências influenciadas pela História que une e separa os dois povos ibéricos, o maior número de representações se verifica na categoria sociocultural.

Ainda no que tange às representações histórico-culturais, convém sublinhar que os alunos portugueses apresentam um leque de adjetivos relativos aos conhecimentos adquiridos sobre os *Descobrimentos*, enquanto os alunos de Salamanca fazem um juízo de valor em função das lutas ibéricas entre Portugal e Espanha, pois, quando se referem aos portugueses mencionam termos como “vencidos”, “perdedores” e “dependentes” (3 referências) e, quando se referem aos espanhóis, registamos os adjetivos “vencedores”, “lutadores” e “poderosos” (8 referências).

Restringindo-nos às representações socioculturais, ao contrário do que acontece com as dos alunos portugueses, que se cingem a adjetivos de âmbito social, os alunos de Salamanca evidenciam tanto aspetos culturais como sociais. Começando pela autoimagem, definem-se culturalmente como “*fiesteros*”³⁷ (13 referências); “*tauromáticos*” (3 referências), “futebolistas” (1 referência) e “agricultores” (1 referência). Socialmente, consideram-se “*vagos*” (10 referências); “divertidos”, “extrovertidos”, “sociáveis”, “otimistas”, “simpáticos” (um total de 11 referências), “bonitos” (2 referências), “limpos” (2 referências), “azeiteiros/ruidosos” (2 referências), “meio loucos” (2 referências) e, de forma esporádica, com apenas uma referência, temos “tiranos”, “cobardes”, “humildes”, “trabalhadores”, “violentos”, “desportivos”, “monárquicos” e “*más pijos*”³⁸.

Aos olhos dos espanhóis, os portugueses são, culturalmente, “comerciantes” (10 referências), “futebolistas” (3 referências) e “*cafeteros*” (1 referência); socialmente aparecem como “sociáveis e prestáveis” (11 referências) “sujos” (6 referências), “*bigotudos*” (4 referências), “feios” (4 referências), “*cerrados*” (4 referências), “populares”³⁹ (2 referências), “nacionalistas” (2 referências), “inteligentes” (1 referência), “pacíficos” (1 referência), “chistosos” (1 referência).

De seguida apresentamos uma tabela síntese dos resultados obtidos:

³⁷ Mantivemos alguns vocábulos em espanhol, a fim de transmitir, de forma mais fidedigna, a verdadeira intenção comunicativa implícita nos mesmos.

³⁸ O equivalente ao que os jovens portugueses designam por “betinhos”.

³⁹ Esta referência pode transmitir a ideia de que somos conhecidos universalmente ou pode encerrar um sentido pejorativo, embora este último não nos pareça tão plausível.

Categorias	Portugueses		Espanhóis	
	Os portugueses são...	Os espanhóis são...	Os espanhóis são...	Os portugueses são...
Imagens socioculturais	Sociais: “criativos” (7 referências); “divertidos” (4 referências); “orgulhosos” (1 referência); “carinhosos” (1 referência); “Inteligentes” (1 referência).	Sociais: “atrevidos” (4 referências); “convencidos” (3 referências); “alegres/divertidos” (3 referências); “ simpáticos (3 referências); “aproveitadores” (2 referências); “criativos” (2 referências); “calados/tímidos (2 referências); “faladores e falam muito depressa (2 referências); “trabalhadores/ ambiciosos” (2 referências); “antipáticos”(1 referência)	Culturais: “fiesteros” (13 referências); “taumáticos” (3 referências); “futebolistas”(1 referência); Sociais: “agricultores” (1 referência); “divertidos, extrovertidos, sociáveis, otimistas e simpáticos” (um total de 11 referências); “vagos” (10 referências); “bonitos”(2 referências); “limpos” (2 referências); “azeiteiros/tuidosos” (2 referências); “meio locos” (2 referências); “tiranos” (1 referência); “humildes” (1 referência); “trabalhadores” (1 referência); “violentos” (1 referência); “desportivos” (1 referência); “monárquicos” (1 referência); “múspijos”(1 referência).	Culturais: “comerciantes” (10 referências); “futebolistas” (3 referências); “cafeteros”(1 referência); Sociais: “sociáveis e prestáveis (11 referências) ; “sujos” (6 referências); “bigotudos” (4 referências); “feios”(4 referências); “cervados” (4 referências); “populares” (2 referências); “nacionalistas”(2 referências); “inteligentes”(1 referência); “pacíficos” (1 referência); “Chistosos”(1 referência).
Imagens histórico-culturais	“aventureiros” (12 referências); “corajosos” (10 referências); “valentes” (6 referências); “conquistadores” (2 referências); “implacáveis”(1 referência).	“corajoso” (6 referências); “valente/empreendedor” (2 referências); “conquistador”(1 referência).	“vencedores” (5 referências); “lutadores” (2 referências); poderosos(1 referência).	“vencidos” (1 referência), “perdedores” (1 referência); “dependentes”(1 referência).
Imagens económico-culturais			“mais ricos”(2 referências)	“mais pobres” (4 referências); “com preços mais baixos”(2 referências).

Tabela 6: Síntese dos resultados das auto e heteroimagens.

Ao analisarmos estes resultados, somos confrontados com duas questões. Por que motivo os alunos portugueses, quando se referem aos espanhóis, praticamente não apresentam estereótipos culturais, vingando os sociais? O que justifica que os nossos alunos valorizem representações histórico-culturais para se autocaracterizar e não o fazem para caracterizar os espanhóis? No que se refere à primeira questão, podemos equacionar duas hipóteses: a primeira prende-se com o ensino da língua e a cultura espanhola a que os alunos portugueses têm acesso e que lhes transmite a informação de que há estereótipos culturais que não correspondem à realidade, o que já não se verifica com os alunos de Salamanca; a segunda – que estamos mais inclinados a considerar – pode estar relacionada com o trabalho que foi sendo desenvolvido pela colega das práticas pedagógicas e que consistia na desconstrução de estereótipos culturais⁴⁰. Dado que este inquérito foi dado no final do ano letivo, a essa altura, os alunos já se haviam dado conta da importância de se distanciar de algumas ideias pré-concebidas sobre outro, condicionando, assim, as suas respostas. Ainda no âmbito das representações culturais, constatamos que o mesmo não se observa nas respostas dos alunos espanhóis. Estes apresentam mais estereótipos culturais, não só para se referirem aos portugueses, mas também a si próprios. Por um lado, isto pode estar relacionado com o facto de estes alunos nunca terem estudado a língua e a cultura portuguesa, por outro lado, e tendo em consideração que há um maior número de autoimagens culturais, não seria de todo ilegítimo associar estes resultados às próprias vivências do povo espanhol, cujas tradições sobressaem de forma bastante enraizada. Veja-se o número de referências a “*fiesteros*”, treze. Esta autoimagem está, a nosso ver, associada às festas noturnas protagonizadas pelos jovens espanhóis, durante *las movidas* e que se denominam por *Botellón*.

Centrando-nos na segunda questão - o que justifica que os nossos alunos valorizem representações histórico-culturais para se autocaracterizar e não o fazem para caracterizar os espanhóis? – podemos considerar que subjaz o sentimento pátrio, associado à ideia de um *nostos* glorioso que nos define e nos individualiza no mundo, tal como ainda é transmitido no ensino da História de Portugal e que perpassa pela Literatura como um marco de afirmação nacional e de incentivo à reconstrução de um novo Portugal. Partindo desta aceção, na autoimagem dos portugueses, podemos ver subentendida uma ideia de

⁴⁰ Como já tivemos oportunidade de referir, a nossa turma de intervenção foi partilhada com a colega das práticas pedagógicas que desenvolveu atividades, em contexto de sala de aula, com vista a desconstruir alguns estereótipos que o português tende a formular sobre o povo espanhol.

supremacia face à História de Espanha, logo, não havia que valorizar o outro, em função dos seus marcos históricos.

Concluímos, então, que, relativamente ao terceiro indicador do nosso trabalho, *Quais os momentos da História determinantes para que os portugueses e os espanhóis se autocaracterizem e caracterizem o outro?*, ainda que tenham sido mencionados muitos adjetivos que não os incluamos na categoria dos histórico-culturais, o momento da História relevante para a autoimagem apresentada pelos alunos portugueses é o período dos *Descobrimentos*. Já em relação aos alunos espanhóis, comparativamente com os portugueses, estes apresentam auto e heteroimagens, em função das lutas ibéricas entre Portugal e Espanha.

CONCLUSÃO

A presente investigação alega a legitimidade de se implementar estratégias didáticas vocacionadas para a comunicação não-verbal, pois *“es necesario que los signos no verbales, incluso los culturales, sean enseñados en el aula de forma que el alumno llegue a conocer las diferencias reales entre su cultura y la estudiada, distanciándose, en la medida de lo posible, de los estereotipos comunes.”* (Culler, 1981, *apud* Dominique, 2007, p. 147).

Compreendemos assim que é fundamental que os discentes se inteirem dos códigos comportamentais da cultura do outro, evitando, por um lado, a visão superficial e estereotipada que é habitual em qualquer turista, por outro, os mal-entendidos gerados pelo desconhecimento das diferenças.

Parece-nos também evidente que não podemos falar de comunicação não-verbal de forma isolada, mas antes como uma parte indissociável do processo global de comunicação. Como observámos, qualquer um dos signos não-verbais trabalhados surgiu sempre num contexto próprio que lhes conferiu uma interpretação e um sentido próprios.

No que se refere às questões *Qual a consciência dos alunos relativamente à importância da linguagem não-verbal na comunicação?* e *Qual o conhecimento dos alunos sobre os diferentes significados de alguns signos cinéticos (gestos coloquiais) e cronémicos utilizados na cultura espanhola e na portuguesa?* - para as quais definimos, respetivamente, os seguintes objetivos: *Diagnosticar a consciência dos discentes, relativamente à importância dos códigos não-verbais na comunicação* e *Avaliar os conhecimentos dos discentes sobre as diferenças de alguns signos cinéticos e cronémicos, culturalmente enraizados* – constatámos que os alunos, se não forem devidamente consciencializados para a importância da linguagem não-verbal na comunicação, não se darão conta da mesma nem do uso diário que dela fazem. Em relação aos códigos não-verbais culturais, verificámos que há, por parte dos alunos, um desconhecimento generalizado de gestos que traduzem aspetos culturais específicos de Espanha, pois partem da suposição de que há um código universal intrínseco à comunicação não-verbal.

Ao planificarmos atividades que se pautaram pelo desenvolvimento de estratégias e de intervenções educativas de âmbito cultural e comunicacional, assentes no postulado de

empatia entre o docente e a turma, conseguimos atingir os objetivos propostos, no que se refere a desenvolver a consciência dos discentes, relativamente à importância dos códigos não-verbais na comunicação, por um lado, e à dimensão cultural da linguagem não-verbal, por outro (cf. Os nossos objetivos de investigação).

Pela análise das auto e heteroimagens apresentadas por ambas as turmas onde foi aplicado o inquérito por questionário, demo-nos conta de que há a tendência para uma leitura etnocêntrica sobre o outro, como pudemos verificar pelas respostas apresentadas a respeito dos horários escolares e comerciais praticados na cultura do país vizinho (anexo 4, questões 1.1 e 1.2). Os alunos referiram-se aos horários, tendo em consideração os que se praticam na sua própria cultura, ignorando que, no comportamento interpessoal, *“cada indivíduo se exprime, elabora e emite sinais corporais, e reage na inter-relação com os outros, em função do seu lugar e segundo as estruturas dos espaços organizados”* (Loio e Ançã, 2006, p. 34).

Apesar das diretrizes emanadas pelo Conselho da Europa, no sentido de se fomentar uma educação que sensibilize para a diversidade e aponte um caminho para que as diferenças culturais dialoguem, ainda há um longo caminho a percorrer para desconstruir as imagens preconcebidas sobre o outro. Por isso mesmo, as aulas são fundamentais e esse papel cabe ao professor de LE⁴¹.

Estamos conscientes de que o presente trabalho podia ter incidido noutras manifestações do não-verbal que atestam a sua dimensão intercultural entre Espanha e Portugal, como é o exemplo dos turnos de fala. Há várias formas de trabalhar a comunicação não-verbal, em contexto de sala de aula: recorrendo à fotografia publicitária, à pintura, a esculturas, a livros infantis, revistas desportivas (examinando os gestos e as expressões de grupo), procedendo a uma análise do comportamento não-verbal cultural e histórico na grande metáfora que é a bíblia e nos textos literários. Aliás, a literatura é extremamente importante para se perceber o texto e a sua dimensão artística que acaba por ser convertida, muitas vezes, no teatro e na dança, sob o signo da expressão corporal simbólica de uma realidade culturalmente singular.

Optámos, no entanto, por desenvolver as nossas estratégias didático-pedagógicas, a partir de códigos não-verbais que fossem exequíveis com o contexto específico da turma,

⁴¹ Releia-se a posição assumida por nós no ponto 2.3, do cap. I – Enquadramento Teórico - sobre as intenções didáticas na abordagem dos estereótipos.

com o programa e as metas curriculares previstas e com o próprio desenho didático do manual.

Independentemente das estratégias e atividades implementadas, consideramos que, neste trabalho, conseguimos sublinhar, por um lado, a relevância de os alunos conhecerem os signos não-verbais, a fim de que identifiquem as diferenças reais entre a sua cultura e a cultura do outro⁴², por outro lado, a vantagem de o professor de línguas trabalhar o não-verbal, em contexto de sala de aula. Em primeiro lugar, é, desde logo, uma forma de motivar os discentes para o desenvolvimento de capacidades comunicativas, tanto a nível da oralidade como de escrita. Em segundo lugar, ao estudarem-se os códigos não-verbais culturais, enquanto docentes, estamos a contribuir para uma aprendizagem mais eficaz da língua estrangeira, pois, como pudemos constatar neste relatório, é impossível dominar-se qualquer língua sem que se conheça também a sua cultura. A pragmática comunicativa exige o domínio de uma linguagem comunicativo-funcional própria de cada contexto sociocultural e, no decurso desta investigação, reiterámos várias vezes a ideia de que essa função não está circunscrita aos signos verbais. Os signos não-verbais são também funcionais, revelando o que separa e aproxima uma cultura da outra.

Assim sendo, preocupámo-nos por demonstrar que, no ensino de uma língua estrangeira, convergem muitos outros fatores além dos domínios lexicais, sintáticos e semânticos que obrigam o professor a repensar novas estratégias para recriar diferentes contextos culturais, ilustrativos da diversidade e que educam para diálogo intercultural.

Convém ainda salientar que este relatório não é o resultado de um projeto, cujo percurso se fez de forma retilínea. Não traçámos de antemão uma reta e seguimo-la como quem corre contra o tempo numa autoestrada, seguro de que, ao cabo de alguns quilómetros, se tem um fim à vista e um destino encontrado. Caminhámos muitas vezes, muitas mesmo, por entre “trilhos” desconhecidos, perdendo-nos e reencontrando-nos em novos saberes, novas teorias, novas reflexões e aptidões que fizeram de nós pedagogos ainda mais autorreflexivos, mais conscientes e mais apaixonados por esta “arte” que, embora possa ser uma vocação inata para muitos, não deixa de ser, sempre, uma *sapientia* por concluir.

⁴² Mais uma vez recordamos que “*o pouco que se pode conseguir com uma grande fluidez linguística em outra língua não é conseguido sem fluidez cultural*”, uma vez que “*os comportamentos não-verbais, a par de outros, são uma resposta à nossa cultura.*” (Martínez, 1996, pp. 37-39).

Admitimos que, atendendo às circunstâncias que nortearam todo o processo das práticas pedagógicas⁴³, a opção por desenvolver um tema pouco cultivado em Portugal, no ensino de LE⁴⁴ foi um pouco ambicioso, já que nos obrigou a um trabalho redobrado na pesquisa e na seleção de bibliografia e nos colocou diante de uma complexidade de questões do foro pragmático que foram sendo reformuladas e respondidas, à medida que as atividades eram planificadas, os materiais eram concebidos e aplicados em contexto de sala de aula.

Este desejo de “fuga” a temas trabalhados já com alguma familiarização nas práticas pedagógicas e a vontade de inovar pela autodescoberta são bastante positivos e gratificantes, porém, exigem uma autoconsciência mais profunda de que todas as nossas descobertas são o princípio de um longo trabalho ainda por desenvolver e que todos os nossos procedimentos, ainda que corretos, sob o ponto de vista pedagógico, nos colocam em constante vigilância face ao que podíamos ter feito de diferente e o que ainda se pode fazer para apurar outros resultados e resolver outras questões que nos “assaltaram” no momento das nossas conclusões.

Assim, antes da implementação das atividades sobre o não-verbal, pensamos que teria sido útil apresentar um questionário, para avaliar a opinião dos discentes sobre a pertinência do respetivo estudo e, no final de todas as atividades, aplicar-se-ia o mesmo questionário e confrontar-se-iam os resultados.

Outro aspeto a referir prende-se com a elaboração e a exploração do questionário sobre o tratamento do *tempo* (anexo 4). Como já tivemos oportunidade de referir, dada a natureza da última questão, tivemos a necessidade de agrupar as respostas em categorias para conseguir uma análise mais objetiva dos dados. Caso voltássemos a aplicar um questionário semelhante, optaríamos por apresentar questões subdivididas em categorias, por exemplo, em vez de serem os alunos a referir os adjetivos, dar-lhe-íamos antes nós um

⁴³ A turma não era nossa e a leção das unidades programáticas foi distribuída pela professora orientadora e pela colega das práticas pedagógicas (por motivos que já referimos, aquando da justificação de algumas estratégias adotadas), além de que havia que respeitar bastante as temáticas contempladas no manual, de forma a uniformizar os critérios de ensino às restantes turmas de 9º ano de escolaridade atribuídas à professora orientadora.

⁴⁴ Encontrámos a implementação de estratégias sobre o não-verbal para o ensino de LE, devidamente documentada por investigadores estrangeiros, como é o exemplo de autores espanhóis que citámos na nossa bibliografia, porém, não temos registo de práticas sobre a interculturalidade com recurso à linguagem não-verbal, em Portugal. Fala-se sim, e muito, da importância da comunicação não-verbal, entendida como uma competência que deve ser privilegiada na formação docente como um alicerce essencial para a construção de um perfil que se aproxime o mais possível do ideal (cf. Tavares, 2003).

conjunto de referências qualitativas, a fim de que fossem eles próprios a selecionar os que, segundo a sua opinião, representariam melhor o seu povo e o outro.

Infelizmente, não nos foi possível trabalhar convenientemente a desconstrução dos estereótipos, conforme defendemos no nosso enquadramento teórico (p. 27), uma vez que, a docente da turma de Salamanca que estava responsável por assegurar o intercâmbio com a nossa turma foi submetida a uma intervenção inesperada e só obtivemos os resultados dos inquéritos, após o término das aulas.

Este trabalho não é, portanto, o produto de um processo que se encerra neste relatório. É, como se pressupõe que sejam todos os trabalhos desta natureza, uma primeira reflexão de muitas que se podem fazer sobre o mesmo tema se, enquanto docentes, assumirmos a atitude de alguém que “*aprende a navegar en un oceano de incertidumbre*”⁴⁵.

Assim sendo, neste “périplo” em torno do não-verbal, deixamos em aberto algumas questões que podem ser objeto de futuras investigações. Atendendo a que não encontrámos, à semelhança do que sucede em Espanha, um dicionário sobre gestos coloquias portugueses e tendo presente que, na intervenção destinada ao tratamento dos mesmos, registámos expressões para as quais não encontrámos um gesto que as representasse culturalmente em Portugal, será que, efetivamente, não existe um documento português sobre o assunto? Uma pesquisa mais aprofundada poder-nos-á confrontar com a existência de um dicionário ou outro registo sobre gestos coloquias portugueses. Possivelmente também seria pertinente dirigir a mesma abordagem que fizemos ao tema da linguagem não-verbal a outras faixas etárias e a diferentes regiões de Espanha e de Portugal.

Encaramos também este trabalho como um instrumento de reflexão que potência o ensino e a aprendizagem da comunicação não-verbal, como uma competência a ser avaliada em aulas de línguas, materna ou estrangeira. Ao concordarmos que há uma dimensão pedagógica no gesto (cf. Loio e Ançã, 2006) e que é essencial contemplar a linguagem não-verbal na formação de profissionais (cf. Tavares, 2003)⁴⁶, talvez fosse

⁴⁵ Expressão utilizada por José Manuel Vez, na sessão plenária intitulada “50 años enseñando lenguas extranjeras (1965-2015): ¿Qué no hemos hecho bien?”, in *IV Congreso de la enseñanza de lengua española*, 2015.

⁴⁶ Refere-se à formação de professores, porém, aplica-se a várias profissões, cujos códigos não-verbais são de enorme relevância para o sucesso da carreira.

pertinente começar a preparar os nossos discentes para a importância de se adquirir essa competência comunicativa, com vista a uma comunicação interpessoal de sucesso.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- Aguado, T. (1991). *La Educación Intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. Acedido em março 12, 2014, em www.cnice.med.es/interculturane/archivos/eintercultural.rtf
- Aguado, T. (coord.). (2008a). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una Guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson.
- Aguado, T. (2008b). “Comunicación intercultural”. In *Glosario de Educación Intercultural*. Un proyecto del departamento confederal de migraciones de UGT y de la Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT. Madrid. Acedido em março 12, 2015, em <file:///C:/Users/Paula/Downloads/Glosario1.pdf>
- Aguiar, A. R. C. (2010). *A Educação intercultural no entendimento da diversidade na sala de aula*. Porto: Universidade de Letras do Porto.
- Allan, P. (2010). *El lenguaje del cuerpo*. Amat Editorial. Acedido em janeiro 21, 2013 http://primaria.huellas.pe/phocadownload/pease_allan_-el_lenguaje_del_cuerpo.pdf
- Alarcão, I. & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez...a Didática das línguas em Portugal: enredos, atores, e cenários de construção do conhecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2011). “Professor-investigador. Que sentido? Que formação?” In B. P. Campos (Ed.). *Cadernos de Formação profissional de professores no ensino superior I*. Porto: Porto Editora, pp. 21-30.
- Al-Momani, R. (2013). “El Español Coloquial: El Patrón Pragmático e Intercultural en la Enseñanza de ELE”. In *Revista De Didáctica de Español Como Lengua Extranjera*. Acedido em setembro 9, 2014, em <http://marcoele.com/descargas/17/al-momani-coloquial.pdf>
- Álvarez, I. M. & Varela, L. Z. (2011). “Diversidad Lingüística y educación”. In @tic. *Revista d'innovación educativa*, nº 7. URL. pp. 62 – 70. Acedido em janeiro 5, 2015, em <file:///C:/Users/Professor/Downloads/DialnetDiversidadLinguisticaYEducacion-3828987.pdf>
- Ançã, M. H. (1991). “La dimension interculturelle dans l’enseignement/apprentissage du Portugais Langue Etrangère”. In *Synthèse Communications Décisions de la Réunion Plénière du Groupe de Recherche et Ingénierie Pédagogiques Inter-langues*. Paris: Université de Paris VII, pp. 1-15.
- Andrade, I. & Araújo e Sá, M. H. (1989). “Didáctica e formação em Didáctica”. In *Inovação*, vol. 2º, nº 2, pp. 133-143.

- André, J. M. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Edição Palimage.
- Araújo e Sá, M. H., Canha M. B. & Gonçalves, C. (2003). *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (trad.).
- Barker, A. D. (2004). *O Poder e a Persistência dos Estereótipos*. Universidade de Aveiro.
- Baró, T. (2012). *La gran Guía de Lenguaje No Verbal, Cómo explicarlo en nuestras relaciones para lograr el éxito y la felicidad*. Ediciones Paidós. Acedido em setembro 13, 2013, em http://www.planetadelibros.com/pdf/lenguaje_no_verbal.pdf
- Bastos, M. S. A. (2013). *A Formação Intercultural na Formação de Professores de Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Benítez, G. S. (2009). “La comunicación no verbal”. In *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*. Instituto Cervantes.
- Birdwhistell, R., L. (1979). *El lenguaje de la Expresión Corporal*. Ed. Castellana. Col. Comunicación Visual. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S. A.
- Bizarro, R. & Braga. F. (2004). *Educação Intercultural, Competência Plurilingue e Competência Pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. Universidade do Porto. Acedido em julho 26, 2014, em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8830>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (trad.).
- Canha, M. B. Q. (2001). *Investigação em Didáctica e Prática Docente. A Recente Pesquisa em Didáctica das Línguas Estrangeiras em Portugal e o Impacto dos Estudos em Didáctica de Inglês Língua Estrangeira – a Perspectiva dos seus Autores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canha, M. B. Q. & Alarcão, I. (2004). “Investigação em didática e prática docente em busca de diálogos de coerência: perspetivas de professores envolvidos num projeto de colaboração interpessoal e interinstitucional”. II Encontro Nacional da SPDLL (Sociedade Portuguesa de Didática das Línguas e Literaturas), *Didática e Utopia: Resistências*. Faro: Universidade do Algarve.
- Casal, I. (2000). *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación*. Acedido em outubro 20, 2014, em <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>

- Cestero Mancera, A. M. (1994). *Alternancia de turnos de habla en lengua española: la influencia del sexo y la edad de los interlocutores*. Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2006). “La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos, como la ironía”, in *ELUA*, 20. Universidad de Alcalá, pp. 57 – 77
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA (trad.).
- Corraze, J. (1988). *Les Communications Non-Verbales*. Col. Le Psychologie. Paris: PUF.
- Cosnier J., Vaysse J. (1997). “Sémiotique des gestes communicatifs”. In *Nouveaux actes sémiotiques*, nº 52-54, pp. 7-28.
- Coutinho, C. P. (2004), “Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação”. In *Atas: Avaliação de competências: reconhecimento e validação de aprendizagens aprendidas pela experiência*. Lisboa, pp. 437- 448.
- Coutinho, C. P. et al. (2009), “Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas”. In *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XIII, nº 2, pp. 355–380. Acedido em outubro 26, 2015, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25a7%25C3%25A3o_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o_Metodologias.PDF
- Couto, M. (2004). *O Último Voo do Flamengo*. (4ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.
- Davis, F. (1973). *A Comunicação Não-Verbal*. 4ª edição. São Paulo: Summus Editora
- Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*, Alianza Editorial (trad.). Acedido em dezembro 12, 2013, em <https://mega.co.nz/#!IwNAGL7T!S6zdejgQ6o8m5ReDdRGim2S6JWtIZKiSJeFOSWtl74>
- Delors, J. et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Brasil: Editora Cortez. UNESCO. Acedido em maio 23, 2014 <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Dominique, N. N. (2007). “La enseñanza de los signos no verbales en la clase de lengua extranjera”. In *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos XIX*. Harvard University, pp. 147 – 173.
- Drange, D. (2011). “La comunicación no verbal en español. El uso de material audiovisual para trabajar con la comunicación no verbal en clase”. Universidad de Agder. Kristiansand, Noruega. In *FIAPE. IV Congreso*

Internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas Pedagógicas. Santiago de Compostela. Acedido em dezembro 21, 2013, em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_10Drange.pdf?documentId=0901e72b812ef9dd

Esteves, M. (2009). “Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores”. In *Sísifo, Revista de Investigação em Ciências da Educação*. Vol. 8, pp. 37-48.

Esteves, M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

Fonseca, I. (1994). *Gramática e Pragmática – estudos de linguística geral e linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit

Goffman, E. (1989). *A Representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes. (trad.).

Goodwing, C. (1981). *Conversational organisation: Interaction between Speakers and hearers*. New York: Academic Press.

Graça-Moura, V. (2013). *A identidade cultural europeia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Guillén Díaz, C. (2004). “Los Contenidos Culturales”. In *J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 835-851.

Hall, E. T. (1986). *A dimensão oculta*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. (trad.).

Hall, E. T. (1994). *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio D'Água editores. (trad.).

Hall, E. T. (1996). *A dançada vida*. Lisboa: Relógio D'Água editores. (trad.).

Hill, M., Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Higueras García, M. (2008). *Nuevas técnicas para enseñar léxico*. Acedido em junho 3, 2014, em <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Acedido em dezembro 16, 2015, em http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/default.htm

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite Vasconcelos, J. (1975). *Cancioneiro Popular Português, vol. I*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Loio, C. & Ançã, M. (2006). *A dimensão Pedagógica do Gesto, Contributo para a Formação de Professores de Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Lúcio, S. (2015). “Segredos de uma saudação milenar: aperte a mão e solte feromônios.” In *Sábado*, nº 568, p.74.
- Maalouf, A. (2009). *As identidades assassinas*, tradução de Susana Serras Pereira. Lisboa: Difel.
- Machado, J. M. de A. *Dom Casmurro*. Cap. XIV, p. 15. Acedido em janeiro 21, 2015, em http://triplov.com/contos/dom_casmurro/index.html
- Marone, S. (1999). *Psicologia dos gestos das mãos*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Martínez, M. V. F. (1996). “Comunicación No Verbal: algunas diferencias culturales entre Hungría y España”. In *Estudios de Comunicación No Verbal*. Universidad de Alcalá: ed. Numén, pp. 37- 52.
- Mata, P. (2008). “Actitudes del formador/a en interculturalidad”. In *Glosario de Educación Intercultural*. Un proyecto del departamento confederal de migraciones de UGT y de la Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT. Madrid. Acedido em março 12, 2015, em <file:///C:/Users/Paula/Downloads/Glosario1.pdf>
- Mesquita, R. M. (1997). “Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional”. In *Revista Paulista de Educação Física*, vol.11, nº 2. São Paulo, pp. 155-163.
- Moço, M. G. M. (2011). *Texto Literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. (2009). “A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica”. In *Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. Braga: CIED, pp. 241-258. Acedido em outubro 26, 2015, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>
- Moreno, C. (2008). “Estereotipo”. In *Glosario de Educación Intercultural*. Un proyecto del departamento confederal de migraciones de UGT y de la Secretaría de Políticas

- Sociales de FETE-UGT. Madrid. Acedido em março 12, 2015, em <file:///C:/Users/Paula/Downloads/Glosario1.pdf>
- Munévar, G. (1998). “Relativismo y universalismo culturales”, En D. Sobrevilla (ed.), *Filosofía de la cultura*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 213-223.
- Oliveira, O. V. & Miranda, C. (2004). “Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã”. In *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, pp. 67-81. Acedido em abril 16, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a06>
- Ogay, T. (2009). “Por uma abordagem intercultural da educação: levar a cultura a sério”. In *Revista Diálogo Educação*, vol. 10, n. 30, maio/agosto (2010). Curitiba, pp. 391-408. Acedido em janeiro 12, 2015, em <file:///C:/Users/Paula/Downloads/dialogo-3615.pdf>
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Ação do professor*. Porto Editora.
- Pardal, L., Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Pessoa, F. (1982). *Livro do Desassossego*, por Bernardo Soares, Vol. I (Recolha e transcrição dos textos de Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Prefácio e Organização de Jacinto do Prado Coelho). Lisboa: Ática, p. 101.
- Portero, A. P. & Funes, M. E. (1999). “La comunicación no verbal en clase de ELE”. In *ASELE, acta X*. Acedido em dezembro 3, 2013, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0517.pdf
- Poyatos, F. (1994). *La Comunicación no verbal, Tomo I*. Madrid.
- Poyatos, F. (2007). *Los comportamientos no verbales y su consideración en el aula*. In *Puertas a la lectura*. e-Dialnet, pp. 116 – 127.
- Quintilien (n.d.) “Institution Oratoire”. *Livre XI*, (trad.) Cousin, J. (1979). *Les Belles Lettres*, p. 246, citado por Tavares, Clara Ferrão, In *Lenguas para abrir camino, Los dispositivos no verbales de la comunicación en el aula de lengua extranjera*, traduzido do original em francês, por Carmen Guillén Díaz.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, N. (1993). *Maternage en milieu portugais autochtone et immigré. De la tradition à la modernité. Une étude ethnopsychologique*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Paris V: Universidade René Descartes, Sorbonne, II vol.
- Ramos, N. (2001). “Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 2, pp. 155-178.

- Ribeiro, M. F. M. (2011). *Comunicação não-verbal: influência da indumentária e da gesticulação na credibilidade do comunicador*. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sales, G. R. (1997). (Auxiliadora). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao. Desclée De Brouwer, p. 46.
- Scheurmann, E. (1991). *O Papalagui – discursos de tuiavii, chefe de tribo de tiavéa, nos mares do sul*. Tradução de Luiza Neto Jorge, 13ª edição. Lisboa: Edições Antígona.
- Simões, A. R. & Araújo e Sá, M. H. (2003). “Aquele de camisas às flores é brasileiro – estereótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3º ciclo do ensino básico”. In *Barker, A. D. (Ed.) The power and persistence of stereotyping*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 283-296.
- Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational.
- Sullivan, H. S. (1947). *Conceptions of Modern, Psychiatry*. 2ª ed. Washington: The William Alonson White Psychiatric Foundation.
- Tavares, C. F. (2003). *Lenguas para abrir caminho, los dispositivos no verbales de la comunicación en el aula de lengua extranjera*. Traduzido do original em francês por Carmen Guillén Díaz. pp.77 - 112.
- Tuts, M. (2007). “Multiculturalismo y multilingüismo versus desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural”. In *Revista de Educación*, nº 343, mayo-agosto, pp. 35-54. Acedido em janeiro 14, 2015, em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343.pdf>
- Unesco (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural, relatório mundial da UNESCO*. Acedido em março 12, 2015, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>
- Vaz_Freixo (2006). “O Uso de signos vocais em comunicação”. In *Teoria Paralingüística*, p. 142.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1993). *Pragmática da Comunicação Humana. Um estudo dos Padrões, Patologias e Paradoxos da Interação*. São Paulo: Editora Cultrix. (trad.).

Watzlawick, P., et *al.* (1972). *Pragmatics of human Communication*. Norton Company.
New York. (trad. Francesa). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil

Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication humaine*. Paris: Seuil.

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANOS DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

DOCUMENTO 1: PLANO DE INTERVENÇÃO RELATIVO À SESSÃO DO DIA 16/01/2014



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MANGUALDE
Escola Secundária Felismina Alcântara
Ano letivo 2013/2014
ESPAÑOL



PLANIFICACIÓN DE CLASE

ASIGNATURA: ESPAÑOL (NIVEL A2/B1) CURSO: 9º CLASE: E

FECHA: 16 DE ENERO DE 2014

HORARIO: 11H.55M – 13H.25M

Sumario:

Realización de un ejercicio de comprensión auditiva, a partir de la canción “Compañeros”, tema de la serie *compañeros*.

Los adjetivos de descripción física, psicológica y cultural.

Uso de ser y estar.

Tema del manual *Club Prisma*: Muchas formas de ser

Objetivos:

- + Repasar los contenidos estudiados en la clase anterior;
- + reaccionar a las opiniones de los demás;
- + completar una canción, deduciendo sus ideas semánticas;
- + comprender enunciados orales;
- + seleccionar información específica, a partir de canción presentada;
- + identificar recursos expresivos;
- + deducir sentidos implícitos;
- + interpretar el mensaje, a través del lenguaje no verbal
- + ampliar el vocabulario;
- + expresarse oralmente;
- + producir pequeños textos, caracterizando personas, según su identidad cultural;
- + detectar, en un poema, los distintos usos de ser y estar.

Destrezas a desarrollar:

- + Expresión oral;
- + comprensión oral;
- + expresión escrita;
- + comprensión escrita.

Actividades:

- + Contextualización, a partir de la presentación de las opiniones de los alumnos, con relación al ejercicio hecho en casa, como pre audición de la canción “Compañeros”;
- + realización de una actividad sobre la canción “Compañeros”; para relacionar los versos con los valores semánticos propuestos y que es solicitada en el ejercicio presentado a los alumnos antes de la audición de la canción;
- + audición de la canción “Compañeros”, transcribiendo los fragmentos que faltan;
- + visionado del vídeo “El Columpio”, sin sonido;
- + comprensión del título “El Columpio”, partiendo de su significado y relacionando con el mensaje;
- + lectura orientada de del vídeo “El Columpio”, a partir del lenguaje no verbal;
- + trabajo en parejas: producción de pequeños textos, identificando la identidad y justificando, a través de su caracterización física;
- + diálogo vertical y horizontal, concluyendo de la importancia de la cultura para definir la identidad de una persona;
- + lectura del poema “No es lo mismo Ser que Estar”, de Lucia Vilches;
- + aclaración del significado de algunas palabras que los alumnos no conozcan;
- + solicitud de una tarea para casa que consistirá en la identificación de las diferencias entre el uso del verbo ser y del verbo estar.

Recursos y materiales:

- + pizarra;
- + ordenador;
- + proyector;
- + CD

Desarrollo de la clase:

- + La clase empezará con la presentación de las opiniones de los alumnos sobre la distinción entre compañeros y amigos, las cuales habían sido solicitadas como tarea para casa. Los alumnos leerán sus respuestas y, al final, la profesora les pedirá que las entreguen, para que pueda corregir algún error. **(5 minutos)**.
- + Dando seguimiento a la clase, la profesora les dará a los alumnos una ficha para realizar, según la información transmitida por la canción “Compañeros” y de acuerdo con lo que es solicitado en las preguntas. **(5 minutos)**

- ✚ En seguida, escucharán la primera parte de la música, con el fin de comprobar sus respuestas **(2 minutos)**
- ✚ Mientras tanto, además de alguna palabra que no conozcan y que pregunten, la profesora les pedirá que intenten explicar algún vocabulario que considere más difícil, así como de algunas expresiones, para que las escriben en el cuaderno: **“orilla”**; **“Te has ganado a pulso”**. En esta actividad, la profesora hará referencia a dos diccionarios en la internet (<http://www.wordreference.com/> y <http://www.rae.es/>), los cuales ya conocen de otras clases, pero es importante acordar oportunamente. **(5 minutos)**
- ✚ Con el objetivo de saber más sobre estos compañeros, se les pedirá que escuchen toda la canción, y ordenen los fragmentos que faltan, siguiendo con la respectiva corrección **(7 minutos)**.
- ✚ Al final, se pedirá a los alumnos que caractericen estos compañeros descritos en la canción. A partir del campo semántico, los alumnos tendrán que referir otros adjetivos. La profesora escribirá la palabra compañeros y les dará un ejemplo (íntimos), para inducirlos a la idea de “inseparables”; amigos, “cómplices”, entre otros. **(5 minutos)**
- ✚ Partiendo de los sentimientos expresos en la canción, a través de un diálogo vertical y horizontal, la profesora llevará a los alumnos a concluir que el mensaje del poema también servirá para expresar un sentimiento relacionado con la amistad, el amor. Después de aludirse a varios tipos de posibles “amores”, la profesora les enseñará el vídeo “El Columpio”. Como post visionado, se les preguntará si saben el significado de columpio. Probablemente no sabrán y la profesora enseñará la presentación del vídeo, terminando cuando aparece el título “El Columpio”, con una imagen en movimiento circular. Entonces, de nuevo les preguntará si ya saben el significado. Si acaso aún no consiguen identificar el significado, les dirá que suele aparecer en las fiestas tradicionales o en las ferias y que a los niños les encanta. Se les pedirá que escriben en la hoja que la profesora les dio para la lectura orientada del visionado. **(6 minutos)**
- ✚ Posteriormente, se les dirá que van a ver la historia de dos jóvenes que se apasionaron a la primera vista, pero sin sonido, y tendrán que presentar la caracterización del estado de alma de los personajes, a través del lenguaje no verbal. Para ayudar y para facilitar la comprensión del ejercicio, se les dará un ejemplo (“a la chica le dio vergüenza, puesto que se puso roja”). **(10 minutos)**
- ✚ De nuevo se parará el vídeo, antes de que se sepa el final, y se les pedirá, en primer lugar que presenten sus conclusiones, con las correcciones, y, después, se les pide que intenten adivinar el final de la historia. **(10 minutos)**
- ✚ Se enseñará el final y los alumnos podrán verificar si sus expectativas estaban de acuerdo con lo que han visionado. En último análisis, se les pedirá que expliquen el título, con relación a la narrativa presentada en el vídeo. La profesora hará un dibujo en la pizarra para explicar la idea de que, en un columpio, las personas nunca se cruzan, aunque sigan siempre al rededor una de la otra. También copian para el cuaderno una respuesta. **(10 minutos)**
- ✚ En seguida se les dirá que los adjetivos sirven para caracterizar muchas realidades. *“Ya se han utilizado, en la canción “Compañeros”, después para traducir el estado emocional de*

los personajes del vídeo y, ahora, se van a utilizar para identificar la nacionalidad". En ese momento se les dará una ficha con cinco imágenes: una con un mexicano, otra con un portugués, otra con brasileño, otra con un español y otra con un hombre leyendo el periódico. Las demás imágenes tienen elementos que llevarán a los alumnos a concluir su identidad, excepto la última donde no hay ninguna referencia cultural. Esta actividad, además de servir para practicar los adjetivos y otro vocabulario, permite también, concluir que la identidad de una persona es definida por su cultura, pues, en la imagen del hombre leyendo, no es posible identificar su nacionalidad. **(15 minutos)**

✚ Para terminar la clase, la profesora, hablando aún de los adjetivos, hará referencia a los que cambian su significado, teniendo en consideración el contexto. Por ejemplo, con el verbo ser y el verbo estar. En este sentido, dará un poema, para introducir el estudio de "ser y estar" ("No es lo mismo ser que estar", de Lucia Vilches) y, si haya tiempo lo leerá. Acaso el tiempo no permita, sólo les solicitará que lo lean en casa y subrayen las diferencias entre el uso del verbo ser y del verbo estar. **(7 minutos)**

✚ Al final, se hará el sumario, con la ayuda de los alumnos. **(3 minutos)**

Bibliografía:

Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Meira, *Es-pa-ñol Tres Pasos, Español 11º año*, pp. 5 y 6

Otros recursos:

<http://www.youtube.com/watch?v=b9NMcMCb974>

http://www.youtube.com/watch?v=c7r2cJZ9M_I

CLUB PRISMA
Unidad 5: Muchas Formas de Ser

Objetivos	Contenidos				Actividades	Recursos/ Materiales*	Evaluación
	Funcionales	Gramaticales	Lexicales	Socioculturales			
<p>. Expresar opinión; . presentar hipótesis;</p> <p>. identificar recursos expresivos; . asociar imágenes al significado de palabras; . comprender enunciados orales; . seleccionar información específica, a partir de la película presentada; . reconocer la importancia del ritmo en un poema; . emitir opiniones, expresándose oralmente; . producir textos;</p> <p>. comprender enunciados orales y escritos;</p>	<p>. Expresar opiniones;</p> <p>. identificar metáforas; . producir discursos escritos y orales; . detectar el ritmo;</p> <p>. producir pequeños textos de opinión;</p>	<p>. Para mí, según mi opinión, no/creo que, pienso que, opino que, me parece que... + presente de indicativo</p>	<p>. Lenguaje poética;</p> <p>. adjetivos de descripción de la naturaleza; . adjetivos de descripción de estados de alma, empleando sinónimos;</p>	<p>. Poetas de España e hispanohablantes;</p>	<p>. Producción oral sobre el concepto de poesía, el título de la unidad, los videos presentados, emitiendo opiniones;</p> <p>. análisis de extractos de la película "El Cartero del Poeta Pablo Neruda"; . emisión de opiniones, a partir de los videos presentados;</p> <p>. trabajo en parejas (producción de pequeños textos de opinión); . sistematización, en <i>power point</i> de los contenidos gramaticales para expresar opiniones;</p>	<p>. Manual <i>Club Prisma</i>; . pizarra/pizarra digital;</p> <p>. video/ película "El cartero del poeta Pablo Neruda";</p> <p>. fichas de trabajo/hojas polio copiadas;</p> <p>. ordenador y proyector;</p>	<p>. Observación de la participación, del empeño, con relación a las actividades propuestas;</p> <p>. comportamiento adecuado y respecto por el cumplimiento de las reglas, en contexto de aula;</p>

<p>. percibir la intención comunicativa de los recursos expresivos</p> <p>. seleccionar información específica, a partir de la canción "Compañeros";</p> <p>. interpretar el mensaje, a través del lenguaje no verbal;</p> <p>. ampliar vocabulario, relacionando palabras con imágenes;</p> <p>. pronunciarse oralmente;</p> <p>. reconocer que la identidad está íntimamente asociada a la cultura;</p> <p>. identificar diferencias culturales;</p> <p>. caracterizar personas, en función de su cultura;</p> <p>. leer expresivamente;</p> <p>. detectar las diferencias en el uso del verbo ser y estar;</p>	<p>. producir metáforas y comparaciones;</p> <p>. expresar sensaciones y sentimientos;</p>	<p>. usos de ser y estar;</p>	<p>. adjetivos de descripción física;</p>	<p>. relaciones interpersonales;</p> <p>. marcas culturales de España, de países hispanohablantes, de portugueses y brasileños.</p>	<p>. comprensión de textos orales y escritos;</p> <p>. selección de información;</p> <p>. realización de metáforas y comparaciones, relacionando con imágenes;</p> <p>. audición de la canción "Compañeros", tema de entrada de la serie <i>Compañeros</i>;</p> <p>. Visionado del video "Columpio", sin sonido (Álvaro Fernández Amero, España, 1993);</p> <p>. identificación de nacionalidades, a partir de fotos;</p> <p>. caracterización de personas, a partir de fotos;</p> <p>. lectura del poema "No es lo mismo ser que estar", de Lucía Vilches, para contextualizar el uso de ser y estar;</p>	<p>. fichas de trabajo/hojas policopiadas;</p> <p>. video/canción "Compañeros", tema de entrada de la serie <i>Compañeros</i>;</p> <p>. video/ película "El Columpio";</p> <p>. hojas policopiadas;</p> <p>. proyector;</p> <p>. poema "No es lo mismo ser que estar", de Lucía Vilches;</p>	
---	--	-------------------------------	---	---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> . distinguir significados de los adjetivos, de acuerdo con el uso del verbo ser y estar; . escribir frases, donde se utilice el mismo adjetivo con significados diferentes, en función del verbo ser o estar; . completar huecos , usando correctamente las formas verbales de los verbos ser y estar; . aplicar los contenidos enseñados, durante la unidad; . ampliar vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> . producir un crucigrama; . expresar sentimientos y sensaciones; . emplear recursos expresivos. 	<ul style="list-style-type: none"> . usos de ser y estar: cambios de significados; . usos del verbo ser y estar; 	<ul style="list-style-type: none"> . adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> . distinción entre el empleo del verbo ser y estar, a través de la identificación de versos que apuntan para esa diferencia; . sistematización de las reglas sobre el uso del verbo ser y estar, en <i>powerpoint</i>; . producción de frases, a partir del mismo adjetivo, pero cambiando su significado, de acuerdo con el empleo de los verbos ser y estar; . realización de ejercicios del manual, para emplear la formas verbales del verbo ser o estar; . redacción de un crucigrama, como tarea final, realizada en clases y usando el diccionario. 	<ul style="list-style-type: none"> . manual y libro de ejercicios <i>Club Prisma</i>; . diccionarios/ Internet. 	
--	---	--	---	--	---	--

DOCUMENTO 2: PLANO DE INTERVENÇÃO RELATIVO À SESSÃO DE DIA 27/02/2014



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MANGUALDE

Escola Secundária Felismina Alcântara

Ano letivo 2013/2014

ESPAÑOL



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

PLANIFICACIÓN DE CLASE

ASIGNATURA: ESPAÑOL (NIVEL A2/B1)

CURSO: 9º

CLASE: E

FECHA: 27 DE FEBRERO DE 2014

HORARIO: 12H.35M – 13H.25M

Tema del manual *Club Prisma*: *¡Que disfrutes de la naturaleza!*

Objetivos:

- + Motivar para la lectura orientada del cortometraje “Cuerdas”, de Pedro Solís;
- + Evaluar la comprensión de enunciados orales;
- + Llevar a los alumnos a deducir sentidos implícitos;
- + Sensibilizar para la importancia de lo no verbal, en la comunicación;
- + Ampliar el vocabulario;
- + Desarrollar la expresión oral;

Destrezas a desarrollar:

- + Expresión oral;
- + comprensión oral;
- + comprensión escrita.

Recursos y materiales:

- + pizarra;
- + ordenador;
- + proyector;

Desarrollo de la clase:

- ✚ El aula empezará con la presentación del cortometraje “Cuerdas”, de Pedro Solís, hasta que aparezca el título. **(1 minuto)**.
- ✚ A partir del título “Cuerdas”, la profesora pedirá a los alumnos que opinen sobre lo que tratará el cortometraje **(2 minutos)**.
- ✚ Luego, les enseñará el cortometraje en la íntegra, pidiéndoles que presten atención a la forma como los personajes comunican **(10 minutos)**.
- ✚ Al final, la profesora dará a los alumnos una ficha con imágenes de uno de los protagonistas del cortometraje, para que ellos las ordenen, según las secuencias narrativas del cortometraje **(2 minutos)**.
- ✚ En la misma ficha, los alumnos tienen que hacer la correspondencia entre las frases presentadas (hipótesis de una comunicación verbal), con las imágenes, teniendo en consideración los signos cinéticos (la mirada y la sonrisa del personaje) y el propio mensaje. Para que los alumnos ven bien las imágenes, se las enseñará en *PowerPoint*. **(2 minutos)**.
- ✚ A continuación, la profesora proyectará una imagen en *PowerPoint*, para que, oralmente, los alumnos describan e interpreten el espacio. Con este ejercicio, la profesora intentará que los alumnos se den cuenta de que el espacio también es importante, cuando comunicamos **(3 minutos)**.
- ✚ Al final, se les pedirá que interpreten el título y escriben, en el cuaderno una conclusión que la profesora presentará, partiendo de las afirmaciones de los alumnos **(2 minutos)**.

Fundamentación:

Con relación al ejercicio, donde los alumnos tienen que interpretar el espacio, éste será hecho solo oralmente, porque hay poco tiempo para desarrollar la actividad y porque la misma tiene como principal objetivo concienciar a los alumnos para lo no verbal (proxemia).

	COMPETENCIAS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ESTATEGIAS/PARTICIPACIÓN
1ª Actividad	Competencia referencial - enseñar las expectativas sobre el título.	-Título del cortometraje “Cuerdas”, de Pedro Salís.	Reflexión: deducción de la narrativa - Pre-visionado del cortometraje “Cuerdas”, de Pedro Solís.	-Presentación de las expectativas de los alumnos, con relación al título del cortometraje.
2ª Actividad	Competencia de comunicación -interpretar el mensaje del cortometraje; Competencia lingüística y sociocultural - identificar el vocabulario; - comprender la dimensión cívica del cortometraje.	-Cortometraje “Cuerdas”, de Pedro Salís.	Interpretación: identificación/relación - Visionado del cortometraje	-La profesora enseña el cortometraje.

3ª Actividad	<p>Competencia pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> -relacionar las imágenes con las secuencias narrativas del cortometraje; <p>Competencia lingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> -interpretar signos del lenguaje no verbal (la mirada y la sonrisa); -identificar el significado de las expresiones. 	<p>-El lenguaje no verbal: signos cinéticos (la mirada y la sonrisa);</p> <ul style="list-style-type: none"> - lexicales. 	<p>Práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las secuencias narrativas; - relación entre imágenes y expresiones. 	<p>-Proyección de imágenes sobre el cortometraje, enseñando solo las reacciones del niño Nicolás;</p> <p>-ordenación de las imágenes, según las secuencias narrativas, hecha por los alumnos;</p> <p>- relación de las expresiones dadas por la profesora, con las respectivas imágenes.</p>
4ª Actividad	<p>Competencia de comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> -identificar los signos proxémicos; -referir el significado de los signos proxémicos. 	<p>-El lenguaje no verbal: la proxemia.</p>	<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación entre el espacio presentado en la imagen y el mensaje transmitido. 	<p>-La profesora enseñará una imagen del final del cortometraje y pedirá, oralmente, que los alumnos la expliquen, según la perspectiva de los personajes.</p>
5ª Actividad	<p>Competencia de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconocer la importancia de los signos no verbales, en la comunicación. 	<p>-El lenguaje no verbal</p>	<p>Reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> - comunicación oral para que haya una toma de consciencia sobre la importancia del lenguaje no verbal en la comunicación. 	<p>-Diálogo entre la profesora y los alumnos para que éstos concluyan de la importancia de los estímulos no verbales, en la comunicación.</p>
6ª Actividad	<p>Competencia referencial</p> <ul style="list-style-type: none"> -interpretar el título del cortometraje. 	<p>-Significado del título.</p>	<p>Interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentación de las ideas sobre el significado del título del cortometraje. 	<p>-Los alumnos presentarán sus opiniones, oralmente, y la profesora hará un registro en la pizarra.</p>

DOCUMENTO 3: PLANO DE INTERVENÇÃO RELATIVO À SESSÃO DE DIA 13/03/2014



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MANGUALDE
Escola Secundária Felismina Alcântara
Ano letivo 2013/2014
ESPAÑOL



PLANIFICACIÓN DE CLASE

ASIGNATURA: ESPAÑOL (NIVEL A2/B1) CURSO: 9º CLASE: E

FECHA: 13 DE MARÇO DE 2014

HORARIO: 11H.55M – 12H.40M

Tema del manual *Club Prisma*: ¡Que disfrutes de la naturaleza!

Objetivos:

- + Motivar para el estudio de los fenómenos naturales y de los que resultan de la intervención humana ;
- + Evaluar la comprensión de enunciados no verbales;
- + Llevar a los alumnos a deducir sentidos implícitos;
- + Ampliar el vocabulario relacionado con la temática en cuestión;
- + Desarrollar la expresión oral;

Destrezas a desarrollar:

- + Expresión oral;
- + comprensión oral;
- + comprensión escrita.

Recursos y materiales:

- + pizarra;
- + ordenador;
- + proyector;

Desarrollo de la clase:

- ✚ La clase empezará con una motivación para el estudio de la temática de los fenómenos naturales y del cambio ambiental, a través de la proyección de una imagen, donde el hombre aparece como el principal responsable de los daños en la tierra. **(1 minuto)**
- ✚ Interpretación de la imagen, a través de un dialogo cruzado entre los alumnos y la profesora. Se empezará por explicar que la imagen es una publicación portuguesa con el título en la respectiva lengua, luego, se pedirá una traducción al español. **(2 minutos)**
- ✚ A continuación la profesora enseñará un pequeño video animado (expresado en lenguaje no verbal) sobre la destrucción de la tierra, titulado *Equilibrium*. Para que haya una mejor comprensión del video se dará a los alumnos una ficha de lectura que se leerá antes de la proyección, con el objetivo de que ellos concentren su atención en los aspectos que serán analizados más tarde. **(4 minutos)**
- ✚ Después se realizará la ficha de lectura orientada del video, escribiendo las ideas principales y direccionando el vocabulario para la temática estudiada. **(16 minutos)**
- ✚ Con la finalidad de que los alumnos adquieran vocabulario sobre el ambiente, la profesora les pedirá la realización de un ejercicio donde tendrán que relacionar las imágenes con el vocabulario propio del fenómeno ambiental. Así, se les proporcionará vocabulario para estudiar. **(7 minutos)**
- ✚ Posteriormente la profesora advertirá para la existencia de fenómenos naturales que no resultan de la intervención humana, escribiéndolos en la pizarra, mientras los alumnos intentan referirlos. **(5 minutos)**
- ✚ Partiendo de la idea de que las manos humanas son las responsables por la destrucción del planeta, pero también de su “rehabilitación”, se dará a los alumnos una ficha que contiene una mano, con indicaciones para que apunten cinco soluciones, siguiendo los dedos de la mano. La profesora solicitará que esas sugerencias sean presentadas, utilizando el presente del subjuntivo, una vez que es uno de los contenidos contemplados en la unidad didáctica. **(5 minutos)**

	COMPETENCIAS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS/ PARTICIPACIÓN
1ª etapa	Competencias pragmática - Traducir el título de portugués al español; - Interpretar la imagen publicitaria;	Sociocultural: Mensaje de la imagen publicitaria, de Luís Afonso, in <i>Público</i> , 7 de maio, de 2000.	- Pre – proyección del video <i>Equilibrium</i> http://www.youtube.com/watch?v=uOSwPz-vX1M . La profesora pedirá a los alumnos que traduzcan el título de la imagen de portugués al español y que interpreten la imagen, a través de un diálogo cruzado.
2ª etapa	Competencia de aprendizaje - Comprender enunciados no verbales; - Interpretar sentidos implícitos.	Lenguaje y comunicación (no verbal) Mensaje del video <i>Equilibrium</i> . http://www.youtube.com/watch?v=uOSwPz-vX1M .	- La profesora enseñará el video <i>Equilibrium</i> , pero, antes pedirá a los alumnos que lean la ficha de lectura orientada, con el objetivo de que los alumnos centren su atención en los aspectos que la profesora desea trabajar.
3ª etapa	Competencia pragmática e comunicativa - Expresarse oralmente; - Identificar el lenguaje simbólico; - Referir vocabulario relacionado con el medio ambiente.	Lingüístico (lexical y semántico) - Ficha de lectura orientada sobre el video; - Léxico relacionado con los cambios climáticos;	- Cuestionario orientado, partiendo de la ficha de lectura. Mientras la profesora va haciendo las preguntas, los alumnos contestan oralmente y escriben en la hoja las respuestas que serán desarrolladas, teniendo en cuenta las ideas presentadas por ellos.

4ª etapa	Competencia de aprendizaje - Relacionar los códigos de lo no verbal en las imágenes con el vocabulario presentado.	Lenguaje y comunicación (no verbal) - Mensaje de las imágenes; Lingüístico (lexical) - Vocabulario referente a los fenómenos ambientales.	- Los alumnos relacionarán imágenes con el vocabulario referente a los fenómenos ambientales, causados por la intervención humana, a través de la realización de un ejercicio, presentado en papel. - A continuación se hará la corrección en la pizarra.
5ª etapa	Competencia de aprendizaje - conocer el vocabulario referente a los fenómenos naturales,	Lingüístico (lexical) - Vocabulario referente a los fenómenos naturales.	- Al final de la ficha referida anteriormente, los alumnos escribirán los fenómenos naturales más conocidos. La profesora les preguntará se conocen algunos y, mientras ellos intentan referirlos, ella los escribirá en la pizarra.
6ª etapa	Competencia declarativa - Referir medidas para cuidar el planeta. Competencia Lingüística - Utilizar correctamente el presente del subjuntivo.	Sociocultural - Medidas para cuidar el planeta (reciclaje, andar en bici...). Gramatical - Presente del subjuntivo.	- Los alumnos tendrán que indicar medidas preventivas para salvar la tierra, a partir de un ejercicio escrito, donde harán sugerencias, utilizando el presente del subjuntivo.

DOCUMENTO 4: PLANO DE INTERVENÇÃO RELATIVO À SESSÃO DE DIA 20/03/2014



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MANGUALDE
Escola Secundária Felismina Alcântara
Ano letivo 2013/2014
ESPAÑOL



**GOVERNO DE
PORTUGAL**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

PLANIFICACIÓN DE CLASE

ASIGNATURA: ESPAÑOL (NIVEL A2/B1)

CURSO: 9º

CLASE: E

FECHA: 20 DE MARÇO DE 2014

HORARIO: 11H.55M – 12H.40M

Tema del manual *Club Prisma*: Los simios dominarán la tierra

Objetivos:

- + Motivar para el estudio de las expresiones idiomáticas;
- + Sensibilizar para la interculturalidad de las expresiones;
- + Repasar los marcadores de probabilidad + indicativo o subjuntivo o los dos;
- + Evaluar la comprensión de enunciados no verbales;
- + Llevar a los alumnos a deducir sentidos implícitos;
- + Ampliar el vocabulario relacionado con la temática en cuestión;
- + Desarrollar la expresión oral;
- + Consolidar el estudio de los pronombres y adjetivos indefinidos.

Destrezas a desarrollar:

- + Expresión oral;
- + comprensión oral;
- + comprensión escrita.

Recursos y materiales:

- + pizarra;
- + ordenador;
- + proyector;

Desarrollo de la clase:

- La clase empezará con una motivación para el estudio de la temática de las expresiones idiomáticas, a través de la audición de la canción “Refranes”, de Glória Stefan. Los alumnos la escucharán, teniendo en cuenta las preguntas que la profesora proyectará antes de la audición. Al final, aquéllos contestarán a las preguntas, oralmente. Con esta actividad inicial, se concluirá que los refranes son el resultado de una sabiduría popular, adquirida desde la infancia hasta la vejez y transmitida de generación en generación.
- Partiendo de la idea de que los refranes son expresiones idiomáticas, la profesora preguntará o a los alumnos si conocen otras expresiones, como por ejemplo, frases hechas. Si acaso no indican ninguna, la profesora proyectará las expresiones “**portarse como un borrego**” y **estar en su salsa**” y les pedirá que intenten explicarlas, a partir de los ejemplos que las acompañan (1º dispositiva del PowerPoint).
- A continuación dará una ficha para que los alumnos indiquen la idea que mejor traduce el significado de las expresiones idiomáticas presentadas, a partir de conjeturas formuladas por la profesora. Para que comprueben, o no, sus conclusiones, la profesora proyectará imágenes referentes a cada expresión (2º dispositiva del PowerPoint). Al final, e para evitar equivocaciones, se les dará ejemplos del uso de las respectivas expresiones (3º dispositiva del PowerPoint). También se les solicitará que hagan una relación con las expresiones portuguesas.
- Después de la corrección del ejercicio anterior, se les pedirá que pongan atención a los marcadores utilizados para hacer conjeturas e identifiquen los modos verbales, con el objetivo de que repasen esos contenidos.
- Con la finalidad de que los alumnos se expresen oralmente, se les pedirá que elijan una de las imágenes dadas para explicar una expresión idiomática presentada. Además de relacionar la imagen con la expresión, los alumnos tendrán que justificar su opción, haciendo conjeturas con los marcadores presentados anteriormente.
- Para introducir el estudio de los pronombres y adjetivos indefinidos, se pedirá a los alumnos que expliquen el significado de la expresión “**mantenerte en sus trece**”, partiendo del ejemplo presentado, en el cual tendrán que completar los huecos con el indefinido correcto.
- A continuación, y después de que los alumnos se den cuenta de que están ya trabajando el contenido de los indefinidos, la profesora proyectará una categorización de los mismos.
- Para concluir, se les pedirá que hagan un ejercicio sobre los indefinidos, pudiendo consultar la categorización que se mantendrá proyectada y al final del ejercicio.

DOCUMENTO 5: PLANO DE INTERVENÇÃO RELATIVO À SESSÃO DE DIA 29/04/2014



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MANGUALDE
Escola Secundária Felismina Alcântara
Ano letivo 2013/2014
ESPAÑOL



PLANIFICACIÓN DE CLASE

ASIGNATURA: ESPAÑOL (NIVEL A2/B1) CURSO: 9º CLASE: E

FECHA: 29 DE ABRIL DE 2014 HORARIO: 14H.40M – 15H.15M

Tema del manual *Club Prisma*: ¡Que nos vamos!

Objetivos:

- + Motivar para el estudio de los medios de transporte;
- + Ampliar el vocabulario relacionado con la temática en cuestión;
- + Expresar gustos, con relación al medio de transporte preferido;
- + Argumentar sobre las ventajas y desventajas de viajar en grupo;
- + Seleccionar los conectores del discurso argumentativo en contexto propio;
- + Llevar a los alumnos a deducir sentidos implícitos;
- + Desarrollar la expresión oral.

Destrezas a desarrollar:

- + Expresión oral;
- + comprensión oral;
- + comprensión escrita.

Recursos y materiales:

- + pizarra;
- + ordenador;
- + proyector;

Desarrollo de la clase:

- La clase empezará con una motivación para el estudio de la temática de los medios de transporte, a través de la audición de la canción “Descubriendo los transportes” (3:21). Los alumnos la escucharán, teniendo en cuenta dos preguntas que la profesora proyectará antes de la audición. Al final, aquéllos contestarán a las preguntas, oralmente y la profesora registrará en la pizarra la expresión “podemos viajar en”, seguida de los transportes mencionados en la canción. **(10 minutos)**
- Con el objetivo de que los alumnos aumenten su vocabulario sobre los medios de transporte, se proyectarán dispositivas en PowerPoint, con imágenes de transportes que no fueran referidos en la canción. En primer lugar, la profesora pide la participación de los alumnos, para que califiquen el transporte, en segundo lugar, les presentará el nombre correcto. **(3 minutos)**
- A través de un diálogo oral, la profesora intentará que los alumnos enseñen sus opiniones sobre el medio de transporte preferido. **(2 minutos)**
- A continuación los alumnos tendrán que manifestar su opinión sobre las ventajas y desventajas de viajar en grupo, siguiendo un ejercicio con dos tareas distintas: rellenar huecos con los articuladores del discurso argumentativo presentados en un recuadro separado del texto y añadir información a lo mismo con sus opiniones sobre las ventajas y desventajas. Para que los alumnos puedan sacar algunas ideas y ser motivados para la temática, se les enseñará un pequeño video publicitario. **(10 minutos)**
- Después se hará la corrección del ejercicio, oyendo los argumentos de los alumnos y escribiendo los articuladores del discurso. Al final se les dará el texto redactado por la profesora, para que se queden con un ejemplo. **(7 minutos)**
- A continuación y en conjunto con la profesora se hará el ejercicio 2.3.1 de la página 91 del manual, para que los alumnos se queden con una sistematización de los conectores más usuales utilizados en el discurso argumentativo. El texto anterior presentado por la profesora, fue pensado, siguiendo el esquema mencionado del libro, pues los conectores que los alumnos tienen que añadir fueran trabajados en aquél. **(5 minutos)**
- Mientras tanto, se harán referencias a algunos conectores argumentativos que son falsos amigos, escribiéndolos en la pizarra en un contexto propio. **(3 minutos)**
- Para concluir, se les pedirá, como tarea para casa, que contesten a un cuestionario sobre el tratamiento del tiempo en España, imaginando que recibieron una beca y que van a estudiar allí durante una semana, teniendo que seguir las costumbres y respetar sus horarios. **(3 minutos)**
- Si haya tiempo, se les pedirá que hagan un síntesis de los contenidos enseñados. **(2 minutos)**

DOCUMENTO 6: PLANO DE INTERVENÇÃO RELATIVO À SESSÃO DE DIA 15/05/2014



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MANGUALDE
Escola Secundária Felismina Alcântara
Ano letivo 2013/2014
ESPAÑOL



PLANIFICACIÓN DE CLASE

ASIGNATURA: ESPAÑOL (NIVEL A2/B1) CURSO: 9º CLASE: E

FECHA: 15 DE MAIO DE 2014 HORARIO: 12H.45M – 13H.30M

Tema del manual *Club Prisma*: *¡Que nos vamos!: Los Viajes*

Objetivos:

- + Motivar para el estudio de los gestos culturales;
- + Sensibilizar para la interculturalidad de algunos gestos;
- + Ampliar el vocabulario relacionado con la temática de los gestos coloquiales en España;
- + Expresar gestos culturales de Portugal;
- + Llevar a los alumnos a deducir sentidos implícitos;
- + Desarrollar la expresión oral.
- + Evaluar la comprensión de enunciados verbales y no verbales;
- + Desarrollar la expresión escrita.

Destrezas a desarrollar:

- + Expresión oral;
- + comprensión oral;
- + comprensión escrita.
- + Expresión escrita.

Recursos y materiales:

- + pizarra;
- + ordenador;

 proyector;

Desarrollo de la clase:

- La clase empezará con una motivación para el estudio de la temática de los gestos de comunicación, a través de un diálogo cruzado. La profesora sensibilizará a los alumnos para la cuestión de la comunicación gestual, en un país extranjero, pidiéndoles que imaginen una situación en España, en la cual tienen que utilizar gestos (pre- proyección de la ficha de lectura del video *Gestos*: <http://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc>). **(5 minutos)**
- A continuación se proyectará el video *Gestos* todo, con el objetivo de que los alumnos se den cuenta de algunas diferencias entre los gestos presentados en la proyección y aquéllos que ellos antes habían expresado. **(2 minutos)**
- Después se les dará una ficha de lectura sobre el video, para que intenten descubrir el significado de los gestos allí presentados. Para el desarrollo de esta actividad, se les enseñará de nuevo el video hasta 1.16. (Proyección del video) **(5 minutos)**
- Luego se hará la corrección, añadiendo alguna información más para que los alumnos aumenten su vocabulario. **(5 minutos)**
- A continuación se les enseñará lo que queda del video para que ellos rellenen los huecos con el vocabulario correspondiente a los gestos de la última habla de la proyección. **(5 minutos)**
- Para terminar la ficha de lectura del video, la profesora llamará a la atención para los diferentes significados de algunos gestos en distintas culturas, o sea, la interculturalidad. (pos-proyección) **(3 minutos)**
- Con el objetivo de que los alumnos conozcan algunos gestos más de comunicación en España, se les dará una ficha de trabajo con dos ejercicios distintos: en primer lugar tienen que elegir la opción correcta para cada imagen presentada, en segundo lugar tienen que intentar comprender el significado de algunas expresiones e indicar el gesto que harían para expresarlas. En este segundo ejercicio, la profesora enseñará un pequeño vídeo, explicándoles los respectivos gestos culturales en España (<https://www.youtube.com/watch?v=e20VZT5Rbmw>) **(15 minutos)**
- Para terminar, se les pedirá, como tarea para casa, un pequeño ejercicio, donde tendrán que escribir una frase o un pequeño texto, con la indicación de algunos gestos enseñados en clase o buscados en el diccionario de los gestos coloquiales españoles que la profesora les indicará. Después los alumnos tendrán que improvisar sus frases o texto en la clase siguiente para que los demás intenten descubrir. **(5 minutos)**

	COMPETENCIAS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS/ PARTICIPACIÓN
1ª etapa	Competencias pragmática - Traducir el título de portugués al español; - Interpretar la imagen publicitaria;	Sociocultural: Mensaje de la imagen publicitaria, de Luís Afonso, in <i>Público</i> , 7 de maio, de 2000.	- Pre – proyección del video <i>Equilibrium</i> http://www.youtube.com/watch?v=uOSwPz-vX1M . La profesora pedirá a los alumnos que traduzcan el título de la imagen de portugués al español y que interpreten la imagen, a través de un diálogo cruzado.
2ª etapa	Competencia de aprendizaje - Comprender enunciados no verbales; - Interpretar sentidos implícitos.	Lenguaje y comunicación (no verbal) Mensaje del video <i>Equilibrium</i> . http://www.youtube.com/watch?v=uOSwPz-vX1M .	- La profesora enseñará el video <i>Equilibrium</i> , pero, antes pedirá a los alumnos que lean la ficha de lectura orientada, con el objetivo de que los alumnos centren su atención en los aspectos que la profesora desea trabajar.
3ª etapa	Competencia pragmática e comunicativa - Expresarse oralmente; - Identificar el lenguaje simbólico; - Referir vocabulario relacionado con el medio ambiente.	Lingüístico (lexical y semántico) - Ficha de lectura orientada sobre el video; - Léxico relacionado con los cambios climáticos;	- Cuestionario orientado, partiendo de la ficha de lectura. Mientras la profesora va haciendo las preguntas, los alumnos contestan oralmente y escriben en la hoja las respuestas que serán desarrolladas, teniendo en cuenta las ideas presentadas por ellos.

4ª etapa	Competencia de aprendizaje - Relacionar los códigos de lo no verbal en las imágenes con el vocabulario presentado.	Lenguaje y comunicación (no verbal) - Mensaje de las imágenes; Lingüístico (lexical) - Vocabulario referente a los fenómenos ambientales.	- Los alumnos relacionarán imágenes con el vocabulario referente a los fenómenos ambientales, causados por la intervención humana, a través de la realización de un ejercicio, presentado en papel. - A continuación se hará la corrección en la pizarra.
5ª etapa	Competencia de aprendizaje - conocer el vocabulario referente a los fenómenos naturales,	Lingüístico (lexical) - Vocabulario referente a los fenómenos naturales.	- Al final de la ficha referida anteriormente, los alumnos escribirán los fenómenos naturales más conocidos. La profesora les preguntará se conocen algunos y, mientras ellos intentan referirlos, ella los escribirá en la pizarra.
6ª etapa	Competencia declarativa - Referir medidas para cuidar el planeta. Competencia Lingüística - Utilizar correctamente el presente del subjuntivo.	Sociocultural - Medidas para cuidar el planeta (reciclaje, andar en bici...). Gramatical - Presente del subjuntivo.	- Los alumnos tendrán que indicar medidas preventivas para salvar la tierra, a partir de un ejercicio escrito, donde harán sugerencias, utilizando el presente del subjuntivo.

DOCUMENTO 7: PLANO DE INTERVENÇÃO RELATIVO À SESSÃO DE DIA 23/05/2014



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MANGUALDE
Escola Secundária Felismina Alcântara
Ano letivo 2013/2014
ESPAÑOL



PLANIFICACIÓN DE CLASE

ASIGNATURA: ESPAÑOL (NIVEL A2/B1)

CURSO: 9º

CLASE: E

FECHA: 23 DE MAIO DE 2014

HORARIO: 12H.45M – 13H.30M

Tema del manual *Club Prisma*: ¡Que nos vamos!: Los Viajes

Objetivos:

- + Motivar para el estudio de los gestos culturales;
- + Sensibilizar para la interculturalidad de algunos gestos;
- + Ampliar el vocabulario relacionado con la temática de los gestos coloquiales en España;
- + Desarrollar la expresión oral.

Destrezas a desarrollar:

- + Expresión oral.
- + comprensión oral.

Recursos y materiales:

- + pizarra;
- + ordenador.

Desarrollo de la clase:

- Presentación oral de la tarea en parejas, solicitada en la clase anterior. Los alumnos improvisan sus frases o texto para que los demás intenten descubrir. **(20 minutos)**

**ANEXO 2 : MATERIAIS UTILIZADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS PLANOS
DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA**

DOCUMENTO 1: LEITURA ORIENTADA SOBRE O VÍDEO *EL COLUMPIO*

El Columpio

PREVISIONADO

a) ¿Cuál es el significado de Columpio?

VISIONADO

b) Ahora vas a ver el vídeo, **sin sonido**, y, a través del lenguaje no verbal, tendrás que caracterizar los personajes, refiriendo cómo se sienten, **justificando**.

La chica:

El chico:

c) ¿Qué pensáis que va a ocurrir?

PREVISIONADO

d) Intentad ahora relacionar el título “El Columpio” con la narrativa presentada por el vídeo. ¿Os parece bien escogido? ¿Por qué?

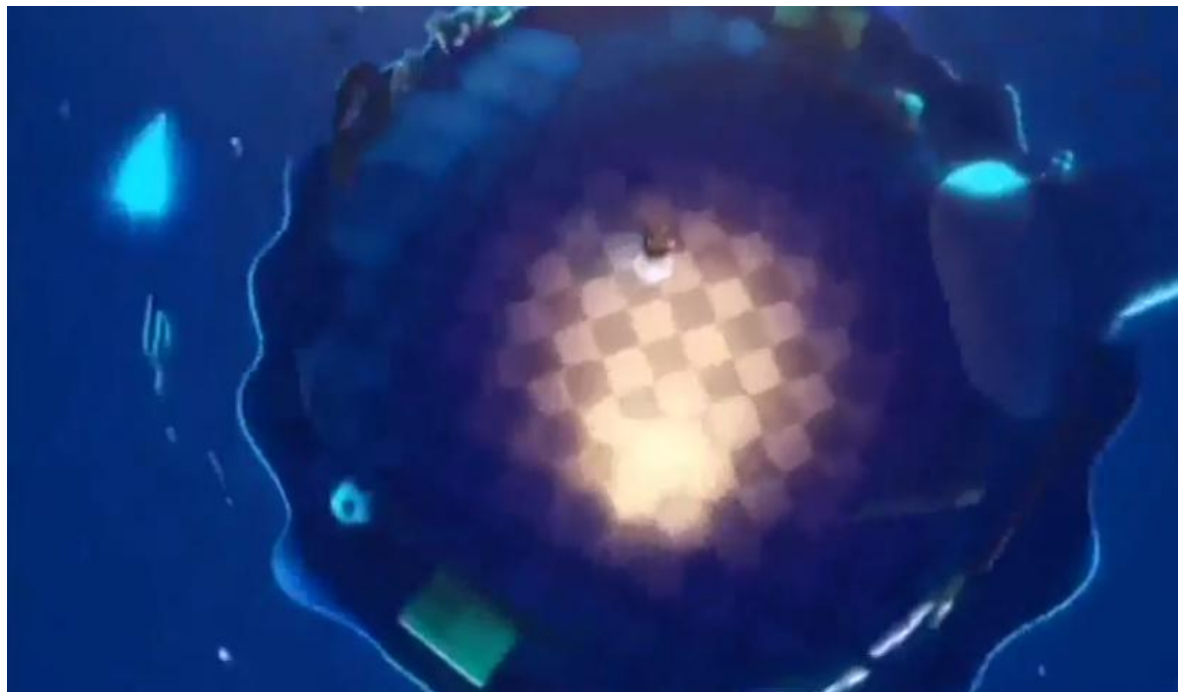
DOCUMENTO 2: LEITURA ORIENTADA SOBRE A CURTA-METRAGEM “CUERDAS”, DE PEDRO SOLÍS

- 1) Has visto el cortometraje. Ahora indica el orden de las imágenes, según las secuencias narrativas.
- 2) A continuación, interpreta lo que Nicolás está comunicando. Para eso, haz la correlación entre las frases y las imágenes:
 - a) ¡Somos los mejores!
 - b) ¡Perdóname María!
 - c) ¿Dónde estoy? ¿Quién eres?
 - d) ¡Qué sorpresa! ¡Eres muy simpática!
 - e) ¡Eres tan divertida!
 - f) ¡Estoy feliz!
 - g) ¡Querría tanto que fuera diferente!





DOCUMENTO 3: INTERPRETAÇÃO DO ESPAÇO



DOCUMENTO 4: LEITURA ORIENTADA DO VÍDEO *EQUILIBRIUM*

<http://www.youtube.com/watch?v=uOSwPz-vX1M>

PREPROYECCIÓN



La tierra está muriendo... ¿de quién es la responsabilidad?

PROYECCIÓN

1. Contesta a las preguntas según el mensaje del vídeo.

1.1-El video enseña que, al inicio todo está equilibrado y hermoso. Así fue antes de que el hombre manipulara la tierra con sus manos y empezara el proceso de autodestrucción.

1.1.1 – En tu opinión, ¿cuál es la simbología de las pirañas?

1.2-El desequilibrio del medio ambiente empieza, cuando el personaje modifica la naturaleza y utiliza las nuevas tecnologías.

1.2.1- En ese momento, ¿cuál es la actitud del personaje con respecto a las pirañas?

1.2.2- ¿Qué ocurre con la temperatura?

1.3- Hay un momento en la acción en que el personaje se queda sin luz. ¿Cuál podrá ser el motivo?

1.3.1- ¿Qué solución presenta para resolver el problema de la oscuridad?

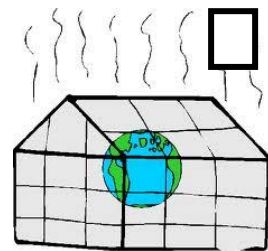
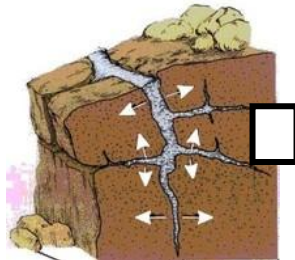
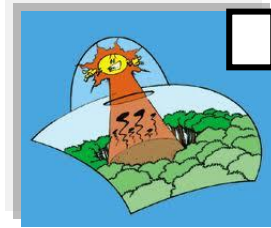
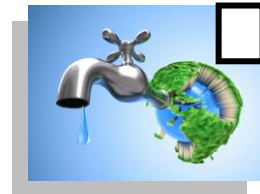
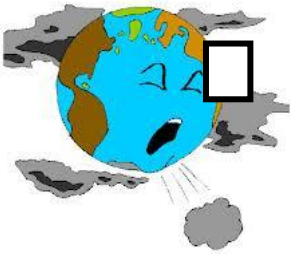
1.4- A continuación el personaje adquiere un coche. ¿Qué ocurre?

1.5- Al final ¿cuál es la actitud del personaje?

Concluyendo:

DOCUMENTO 5: IMPACTO AMBIENTAL DEL HOMBRE

1) Haz la correlación entre las imágenes y los distintos cambios climáticos en el mundo.

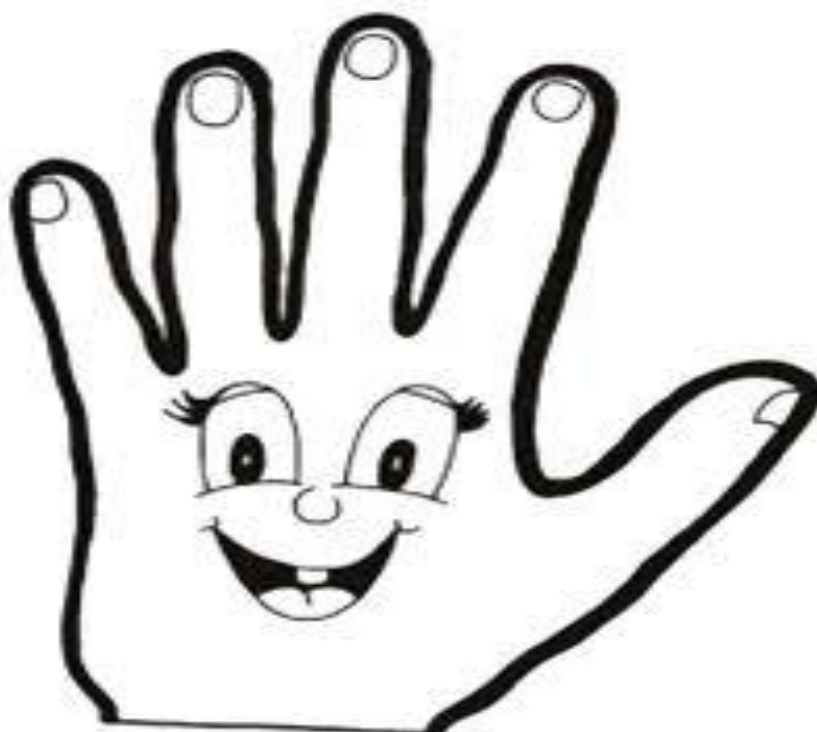


- a) consumo de las reservas naturales;
- b) efecto invernadero
- c) polución
- d) erosión del suelo;
- e) calentamiento global
- f) destrucción de la ozonosfera
- g) deshielo
- h) lluvias ácidas;
- i) aumento de la desertificación

OJO: Hay fenómenos naturales que no ocurren por culpa del hombre. ¿Cuáles son?

DOCUMENTO 6: CUIDAR EL PLANETA

El futuro de la tierra está en nuestras manos



Para cuidar el planeta, es necesario que...

DOCUMENTO 7: EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

1. ¿Qué significan estas expresiones? Elige la opción correcta.

1.1. Armarse la gorda

- a) **Creo que** es tener cuidado;
- b) **Seguramente** organizarse un gran problema.

1.2. Ponerle los dientes largos

- a) **Quizá** sea provocar envidia;
- b) **A lo mejor** es hacer algo a escondidas.

1.3. Vivir en el quinto pino

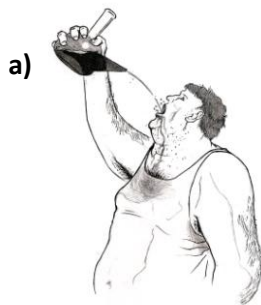
- a) **Es probable que** sea una persona que vive en las nubes;
- b) **Supongo que** es una persona que vive muy lejos.

1.4. Echar margaritas a los cerdos

- a) **Me imagino que** es ofrecer algo valioso a alguien que no lo sabe apreciar;
- b) **Será** insultar a alguien.

2. Para cada expresión idiomática hay dos posibilidades y cada una de ellas presenta marcadores distintos en negrita. Pon atención en cada uno de ellos e identifica el modo verbal que piden.

3. Presta atención a la expresión: **Ser un aguafiestas**. ¿Cuál es la imagen que le corresponde? Justifica utilizando algunas de las expresiones a negrita para hacer conjeturas.



4. Ahora dime, ¿sueles **mantenerte en tus trece**? Para que puedas comprender y contestar a la pregunta, te daré un ejemplo del contexto donde puedes emplear esta

expresión. Sin embargo, en primer lugar, tendrás que completar los huecos, eligiendo una de las opciones:

María es muy terca. Sabe que no tiene razón, que el chico con _____ (alguien/quien) sale es un estafador, pero se mantiene en sus trece, no oye a _____ (nadie/ninguno) y sigue saliendo con él.

DOCUMENTO 8: GUIÃO DE LEITURA ORIENTADA SOBRE O VÍDEO DE GESTOS
COLOQUIAIS ESPANHÓIS

El video: <http://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc>

PREPROYECCIÓN

Imagina que vas a España y entras en un café-bar, pues quieres tomar un café. Sin embargo, nadie te comprende y te ves obligado a comunicarte a través de gestos. **¿Cómo lo harías? ¿En tu opinión, el gesto para pedir un café es universal? ¿Te parece que los gestos que hacen los españoles son distintos de los que hacen los y portugueses?**

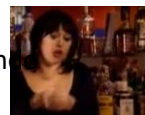
1ª parte (0.00 – 1.16)

2. Rellena los huecos, según el mensaje del vídeo.

a) El video empieza con un señor que está pidiendo



b) La _____ le pide que espere un rato, pues está haciendo _____.



c) El cliente le contesta diciéndole que no tiene prisa. Entonces, mientras espera, la camarera le pregunta si quiere _____, pero él le dice no, porque tiene que conducir.



d) A continuación otro cliente le pide



e) Mientras tanto, hay una clienta que tiene frío y le pide a la camarera que le baje _____ y el hombre que la acompaña aprovecha para pedir

f) dos



2ª parte (1.17 – 1.42)

g) Al final se monta un raleo, todos le piden cosas a la camarera al mismo tiempo. Entonces ella dice:

PROYECCIÓN

h) “Lo que sí les pido es un poco de _____. Cuando yo termine de _____, le llevo a usted su _____, que tiene un poquito de _____ y antes le llevo a usted su _____ que va a pagar con _____ y después bajo un poquito el _____ que están ustedes todos _____ y luego le llevo a usted sus dos _____, porque no tienen _____ y tampoco tienen que _____. ¿No es así? Muy bien, ¡no ven como hablando se entiende la _____!


Concluyendo: Hay gestos culturales que debes conocer cuando vas a un país extranjero. **¿Conoces algún gesto que es usual en una cultura, pero que en otra puede llevar a equivocaciones, incluso puede insultar?**

DOCUMENTO 9: ALGUNS GESTOS COLOQUIAIS ESPANHÓIS

Conocer algunos gestos coloquiales en español

1. Ahora ya sabes que los gestos son vehículos culturales. Entérate de algunos gestos propios de la cultura española.

1.1. Indica el significado de los gestos presentados, eligiendo la opción que te parezca ser la mejor:


- a) ¡Hola María! Hace mucho tiempo que no te veo. Me pareces muy _____ (**preocupada/ enferma/ delgada**). 

- b) No seas  _____ (**tacaño/ tímido/testarudo**) y regálale el anillo a tu novia.

- c) - Necesito hablar contigo.

- Ahora no puedo, voy a casa  _____ (**muy despacio/en un periquete/en autobús**) y luego hablaremos.

- d) No salgo hoy. Te lo  _____ (**dije/ prometo/muestro**).

- e) No hablo más con Fernando. Nunca hace lo que le dicen, porque es un _____ (**cabezota/ envidioso/ presumido**). 

- f) No te quiero en mi oficina,  ¡ _____ (**te castigo/ tienes que arreglar todo/fuera de aquí**)!

- g) Juan: - no te olvides que hoy vamos al cine. Te llamo por teléfono y fijamos una hora.

Raquel: -  _____ (**no puedo/ no sé/ ok.**)

1.2. ¿Cuál es el gesto que utilizarías para transmitir estas expresiones:

- a) ¡Estar a dos velas!

Ej: No puedo ir de vacaciones, ¡es que estoy a dos velas!

- b) ¡Es un caradura!

Ej: ¡Es un caradura! Siempre está pidiendo a los demás y nunca ha pagado una bebida.

c) ¡Estoy harta!

d) ¡Mucha gente! O ¡Lleno de gente!

e) ¿Lo pillas?

Ej: No quiero hablar más... ¿Lo pillas?

2. Escribe un pequeño diálogo, en lo cual utilices algunos gestos de comunicación coloquial en España. Esta tarea puede ser hecha en parejas y presentada al grupo, en la clase siguiente. Puedes también consultar el diccionario de gestos españoles (<http://coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>).

**ANEXO 3 : SESSÕES EM AULA DO DIA 15/05/2013: TRANSCRIÇÃO DE
EXCERTOS SELECIONADOS**

(...)

Profesáora: Estamos trabajando los viajes y siempre que viajamos es importante que también sepamos comunicar con los demás. Eso es muy importante. Entonces, conociendo su cultura, también podemos comunicar mejor y conocer su cultura no es solamente estas cuestiones de los estereotipos y de las fiestas y del deporte. También ya hemos visto que su cultura se presenta con gestos propios que son otro tipo de comunicación. Imaginad qué vais a España y entráis en un café bar y queréis pedir un café. Sin embargo, nadie os comprende y vosotros tenéis que hablar con gestos. Por ejemplo V., ¿Cómo...? ¿Qué gestos harías para pedir un café a una persona que no te comprende?

V: *(faz o gesto para que indica beber, com o dedo polegar)*

Professora: ¿Qué gesto harías? ¿Así? *(faz o mesmo gesto que a aluna)*. ¿Y tú B.? ¿Qué harías?

B.: Señalaba la máquina [de café].

Professora: ¿Y tú aquí? *(apontando para outro aluno)*.

Um aluno: *(reproduz o gesto de agarrar uma chávena de café, sem levantar o dedo mindinho)*.

Professora: ¿Así? *(repete o gesto do aluno)*

¿Pensáis que hay algún gesto específico en España para pedir un café?

Um aluno: ¿Así? *(começa a girar a mão, exemplificando como se tira um café)*

(...)

Professora: ¿Y pensáis que pedir un café es un gesto universal? ¿Toda la gente, en todo el mundo, pide de la misma manera?

Vários alunos: ¡No! *(com hesitação)*.

Professora: ¡No lo sé! Voy a enseñaros un pequeño video. Voy a enseñarlo todo y después ya haremos un ejercicio.

(projecção do vídeo)

(No fim da projecção, os um alunos estão agitados e demonstram entre si, com gestos, o desconhecimento do gesto equivalente a fazer uma tortilha)

Professora: Ahora os pregunto. Ahora os pregunto yo. ¿Cómo se pide un café en España? ¿Habéis visto como se pide?

V: No principio...

Professora: ¿Cómo V? ¿Al inicio?

V: *(representa o gesto do vídeo, mas sem levantar o dedo mindinho – como seria correto)*

Professora: Pero, ¿Cómo estás el menique?

V: *(reproduz corretamente o gesto)*

Professora: ¿Así? *(faz o gesto)* ¡Vale! Entonces es importante que nos enteremos de algunas cuestiones que el vídeo nos ha enseñado. Para eso os voy a dar una pequeña ficha. Pero es así, voy a enseñaros de nuevo el video, solamente una parte, para que podáis hacer el ejercicio. ¿De acuerdo? Después haremos los demás.

(...)

(projecção do video)

(...)

Professora: ¿Qué está pidiendo el señor?

Vários alunos: La cuenta

Professora: Aquí no se ve bien, porque, como he sacado del video... Pero, ya sabéis que es este gesto *(reproduz o gesto para fazer a tortilha)*. ¿Qué será?

Vários alunos: Panqueca?...

Professora: Ya vamos a ver. R., empezamos la corrección. Vamos a ver. Estamos hablando de la cultura española. Te parece que la “panqueca” es algo típico de España?

R: No.

Professora: ¿Cuál es la comida? Yo no la hago así. Yo la hago con un plato y la vuelto.

Um aluno: ¡La tortilla!

Professora: Ahora os pregunto, ¿Aquí en Portugal este gesto *(faz o gesto para fazer a tortilha)* es para decir que está haciendo la tortilla?

Vários alunos: No.

Professora: Ahora os pregunto, ¿Aquí en Portugal es un gesto que podríamos hacer con frecuencia?

V: No

Professora: No. ¿Por qué motivo? Dímelo V, V, dímelo, ¿Por qué motivo?

V: Parecía mal.

Um aluno: ¿Parecía mal? Há coisas que parecem pior...

Professora: Pero, ¿en España te parecía mal?

V: ¡No!

Professora: ¿Por qué motivo? Dime tú, M?

M: Es que en Portugal no hay...

(Começa algum ruído na aula)

Professora: ¡Perdonadme! Vuestra compañera está hablando y me parece que está diciendo algo muy importante. Dímelo M.

M: En Portugal no hay costumbre de hacer la tortilla.

Professora: La costumbre, ¡atención! No hay la costumbre de hacer la tortilla. Y en España es típico. Por lo tanto, aquí no hacen, no...

Um aluno: ¡Aquí lo hacen!

Professora: Pero, ¿es típico de Portugal?

Um aluno : Lo hacen...

Professora: No, estoy preguntando, ¿es típico de Portugal?

Vários alunos: No.

Professora: No es algo que nos define como una cultura específica.

(...)

Professora: ¿Y ahora? Es este gesto así (*gesto para pedir café en España*) (...) Le pide con el menique, así (*reproduz o gesto*). Entonces, ¿de qué estamos hablando, así?

Vários alunos: Del café.

Professora: Del café, ya sabéis, cuando queréis pedir un café en España a través de un gesto, ya sabéis que es así, levantando el menique.

V: Isso é para beber chá... (*falando baixo para os colegas*)

Professora: Aquí, aquí en Portugal. Y en Inglaterra no lo sé, no lo sé, pero ya sabéis, aquí tenemos... Entonces, ¡niños! Es otra cuestión, que ... cuando yo estaba trabajando estas cuestiones de lo no verbal, me di cuenta de que también hay gestos que son falsos amigos. Aquí [Portugal] hacemos el mismo gesto, pero, en España, tiene otro significado. Y aquí está. Puede que nosotros, cuando levantamos el menique, es para pedir té.

(...)

Professora: Para pedir dos ... *(faz o gesto para pedir cañas)*. Así.

M: ¿Una cerveza?

Professora: Es así, es una cerveza, puede, se parece a ... pero, es así, una cerveza está en una botella y aquí este gesto no me parece que sea para pedir algo que se parece a ... a veces el sabor es muy parecido.

B: fino.

Professora: Pero, ¿Cómo se dice en España? Habéis visto con profesora Teresa. Ya habéis visto con profesora Teresa.

(Algum ruído entre os um alunos que a professora deixa que aconteça, pois estão a trocar ideias entre si)

V: ¿No es cidra?

Professora: No... Dos cañas.

ANEXO 4 : QUESTIONÁRIO SOBRE O TRATAMENTO DO *TEMPO*

Questionário sobre o tratamento do *tempo*

1. Imagina que has conseguido una beca para estudiar una semana en una ciudad de España. Además de estudiar español, tienes que seguir sus costumbres y el horario para trabajar, comer, ir de compras...

- 1.1- ¿cuál crees que será el horario de clases y el de las comidas?

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES

- 1.2- Durante tu estancia, quieres comprar algunos regalos típicos en las tiendas. ¿A qué hora piensas hacerlo?

- 1.3- Imagina que sales por la noche y sigues conociendo a mucha gente. Según tu perspectiva, ¿quién tiene más facilidad en comunicar y relacionarse en un primer contacto, el español o el portugués? ¿Por qué?

2. Teniendo en cuenta que hay una época de la **Historia** de los dos países (Portugal y España) que influye la identidad, la manera de estar y el modo como valoran su cultura, según tu opinión, ¿cuál es la **imagen** que la **Historia**, a lo largo de los años, **te transmite sobre los españoles y los portugueses**?

Espanholes

Portugueses

¡Gracias por tu opinión!

ANEXO 5: PLANIFICAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA

Planificação Anual de Espanhol (Continuação) 2013/14
9º ano do Ensino Básico

Manual: Cerdeira Paula et alii, Club Prisma. *Método de Español para jóvenes* –nível intermedio, Edinumen.

Professora: Teresa Lopes

Competências/ Objectivos gerais	Competências específicas	Conteúdos		Estratégias	Recursos/ materiais	Avaliação	Calendarização e atividades
		Temáticos e lexicais	Gramaticais				
<p>* Adquirir as competências básicas de comunicação em língua espanhola.</p> <p>* Interagir de forma compreensível em situações de comunicação.</p> <p>* Compreender e produzir textos orais e escritos sobre temas pessoais em contextos socioculturais e familiares, adequados a diferentes situações,</p>	<p>* Desenvolver uma competência cultural e civilizacional da língua espanhola;</p> <p>* Apropriar-se de um conjunto de conhecimentos de destaque na língua e na cultura de países hispânicos;</p> <p>* Desenvolver destrezas essenciais de comunicação em</p>	<p>Um lugar diferente! (unidade 1):</p> <p>* Expressar cortesia.</p> <p>* Contar e descrever provérbios sobre usos e costumes.</p> <p>Supresticções.</p> <p>* Dar instruções e conselhos para passear noutros países e culturas.</p> <p>Reflectir sobre as diferenças culturais.</p> <p>Conta, conta (unidade 2):</p> <p>* Falar do passado.</p> <p>* Situar uma acção anterior a otra no passado.</p> <p>* Expressar e provocar curiosidade.</p> <p>* Expresar incredulidade ou interesse.</p> <p>* Introduzir um tema ou mudar de tema.</p>	<p>* Revisão dos tempos do modo indicativo: presente do indicativo e futuro do imperfeito.</p> <p>* Revisão dos tempos de passado: Pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito indefinido.</p>	<p>* Interação entre professor e alunos</p> <p>* Leitura silenciosa e em voz alta</p> <p>* Análise de texto</p> <p>* Observação e interpretação de imagens</p> <p>* Aplicação prática dos conhecimentos</p> <p>* Produção oral e escrita</p> <p>* Audição de</p>	<p>* Manual Club Prima A2/B1</p> <p>* Quadro</p> <p>* Giz</p> <p>* Caderno diário</p> <p>* Fichas de trabalho</p> <p>* Fichas de Avaliação</p>	<p>* Observação directa e contínua;</p> <p>* Trabalhos de grupo;</p> <p>* Trabalhos extra-aula;</p> <p>* Exercícios de leitura;</p> <p>* Exercícios de expressão escrita;</p> <p>* Exercícios</p>	<p>1º período</p> <p>9º G</p> <p>13 blocos de 90 minutos</p> <p>9º I</p> <p>12 blocos de 90 minutos</p> <p>Día de la Hispanidad</p> <p>Navidad</p> <p>Iiii</p>

Competências/ Objectivos gerais	Competências específicas	Conteúdos		Estratégias	Recursos/ materiais	Avaliação	Calendarização e atividades
		Temáticos e lexicais	Gramaticais				
<p><i>bem como em relação à necessidade de se comunicar.</i></p> <p><i>* Produzir enunciados orais e escritos em contextos específicos de comunicação.</i></p> <p><i>* Conhecer a realidade linguística e cultural dos países de expressão espanhola.</i></p> <p><i>* Fomentar atitudes de sociabilidade, tolerância e cooperação.</i></p> <p><i>* Fomentar actos pessoais de comunicação e de aprendizagem, adquirindo, de uma forma progressiva, estratégias de superação de dificuldades y de resolução de problemas.</i></p>	<p><i>língua espanhola;</i></p> <p><i>* Utilizar correctamente e de forma eficaz os recursos linguísticos disponíveis em situações comunicativas;</i></p> <p><i>* Construir a sua identidade pessoal através do desenvolvimento da personalidade, responsabilidade e autonomia;</i></p> <p><i>* Desenvolver o espírito crítico através de uma permanente hetero e autoavaliação.</i></p> <p><i>* Identificar, definir e descrever pessoas, objectos e lugares;</i></p> <p><i>* Localizar no espaço;</i></p>	<p><i>* Notícias curiosas.</i></p> <p><i>* Histórias misteriosas e lendas.</i></p> <p><i>E tu, que farias? (unidade 3):</i></p> <p><i>* Fazer conjecturas no passado.</i></p> <p><i>* Dar conselhos e fazer sugestões.</i></p> <p><i>* Expressar cortesia.</i></p> <p><i>* Expressar cortesia.</i></p> <p><i>* Expressar desejos.</i></p> <p><i>* Os animais.</i></p> <p><i>* Frases feitas.</i></p> <p><i>Os teus desejos são ordens! (unidade 4):</i></p> <p><i>* Dar ordens.</i></p> <p><i>* Convencer, atrair a atenção, persuadir.</i></p> <p><i>* Dar instruções.</i></p> <p><i>* A publicidade.</i></p> <p><i>Muitas maneiras de ser (unidade 5):</i></p> <p><i>* Descrição de pessoas.</i></p> <p><i>* Descrição física e de carácter.</i></p> <p><i>* Expressar sensações e sentimentos com adjetivos.</i></p> <p><i>* Expressar opiniões.</i></p> <p><i>* Adjectivos de descrição física.</i></p> <p><i>* Adjectivos de carácter.</i></p> <p><i>Linguagem Poética.</i></p> <p><i>Poetas de Espanha e América Latina.</i></p>	<p><i>* Condicional simples: morfologia e uso.</i></p> <p><i>* Imperativo afirmativo e negativo regular e irregular.</i></p> <p><i>* Imperativo + pronomes.</i></p> <p><i>* Imperativos focalizados.</i></p> <p><i>* Revisão e novos usos dos verbos ser e estar.</i></p> <p><i>* Grau comparativo do adjectivo: formas regulares e irregulares.</i></p> <p><i>* Morfologia e uso do futuro</i></p>	<p><i>textos</i></p> <p><i>* Exercícios lúdicos</i></p> <p><i>* Trabalho de grupo / individual</i></p> <p><i>* Visionamento de filmes / Documentários</i></p> <p><i>* Audição de músicas</i></p> <p><i>* Pesquisas na Internet</i></p> <p><i>* Exercícios de escolha múltipla</i></p> <p><i>* Exercícios de correspondência</i></p> <p><i>* Exercícios de completar e transformar frases</i></p> <p><i>* Exercícios de memorização</i></p>	<p><i>* Material audiovisual</i></p> <p><i>* Material Informático</i></p> <p><i>* Projector</i></p> <p><i>* Dicionários</i></p> <p><i>* Mapas</i></p> <p><i>* Jornais</i></p> <p><i>* Revistas</i></p> <p><i>* Panfletos e brochuras</i></p> <p><i>* Posters e imagens</i></p> <p><i>* Outros que se revelarem pertinentes</i></p>	<p><i>escritos de verificação e aplicação de conhecimento;</i></p> <p><i>* Empenho nas actividades;</i></p> <p><i>* Assiduidade e pontualidade.</i></p> <p><i>* Fichas de avaliação.</i></p>	<p><i>2º período</i></p> <p><i>9ºG</i></p> <p><i>9 blocos de 90</i></p> <p><i>9ºI</i></p> <p><i>11 Blocos de 90</i></p> <p><i>Día de Reyes</i></p>

Competências/ Objectivos gerais	Competências específicas	Conteúdos		Estratégias	Recursos/ materiais	Avaliação	Calendarização e atividades
		Temáticos e lexicais	Gramaticais				
<p>* Produzir mensagens progressivamente mais complexas para corresponder às necessidades comunicativas.</p> <p>* Compreender textos de complexidade crescente de uso quotidiano.</p> <p>* Desenvolver a capacidade de iniciativa, a responsabilidade e a autonomia.</p> <p>* Analisar aspectos gramaticais diferentes em espanhol e em português de uma forma contrastiva.</p> <p>* Realizar um uso social da língua.</p> <p>* Progredir na construção da sua identidade pessoal e</p>	<p>* Saudar;</p> <p>* Narrar acções no passado;</p> <p>* Descrever experiências ou situações pessoais;</p> <p>* Transmitir informação de modo adequado.</p>	<p>Viva a música! (unidade 6):</p> <p>* Expressar probabilidade no passado, presente e futuro.</p> <p>* Lamentar-se.</p> <p>* Expressar surpresa.</p> <p>* Expressar preocupação.</p> <p>* Tranquilizar alguém.</p> <p>* Acções habituais.</p> <p>* Vocabulário sobre os concursos de televisão.</p> <p>* Vocabulário referente às estações do ano.</p> <p>* A música actual.</p> <p>Que aproveites a natureza! (unidade 7)</p> <p>* Expressar desejos</p> <p>* Léxico relacionado com a ecologia e com o meio ambiente.</p> <p>* Ecologia e meio ambiente.</p> <p>* Parques naturais de Espanha</p> <p>Os stímios dominarão a terra(unidade 8)</p> <p>* Expressar probabilidade no passado, presente e futuro.</p> <p>* Falar da existência ou não de coisas e pessoas.</p> <p>* Léxico relacionado com o cinema.</p> <p>* Léxico relacionado com a literatura.</p> <p>* Frases feitas.</p>	<p>perfeito.</p> <p>* Contraste entre o futuro perfeito, o futuro imperfeito e condicional.</p> <p>* Marcadores de probabilidade (a lo mejor, igual, seguro que,...)</p> <p>* Expresiones para lamentar-se: por qué + condicional, deber (condicional) + infinitivo composto, tener (condicional) + infinitivo composto, eso, (me, te, le...) pasa por + infinitivo comp.</p> <p>* Presente do conjuntivo: morfologia regular e irregular.</p> <p>- Ojalá</p> <p>- Espero que...</p> <p>- Deseo que...</p> <p>- Quiero que...</p> <p>* Marcadores de probabilidade + indicativo.</p> <p>* Marcadores de probabilidade + conjuntivo.</p> <p>* Marcadores de probabilidade + conjuntivo/indicativo.</p> <p>* Revisão dos adjectivos y pronomes indefinidos.</p> <p>* Uso do dicionário: as expressões idiomáticas.</p>	* Actividades de simulação			<p>3º período</p> <p>9º G</p> <p>10 blocos de 90</p> <p>9º I</p> <p>10 blocos de 90</p> <p>Día del Libro</p>

Competências/ Objectivos gerais	Competências específicas	Conteúdos		Estratégias	Recursos/ materiais	Avaliação	Calendarização e atividades
		Temáticos e lexicais	Gramaticais				
<p><i>social, desenvolvendo o espírito crítico, a autoconfiança, atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.</i></p> <p><i>* Produzir textos segundo um modelo fixo.</i></p> <p><i>* Utilizar a ortografia correcta na produção de textos.</i></p> <p><i>* Saber exprimir sentimentos e desejos.</i></p> <p><i>* Reconhecer as vantagens que tem um falante que tenha o espanhol como LÉ.</i></p> <p><i>* Contrastar comparando a língua materna com a espanhola, palavras de forma semelhante e de distinto significado.</i></p>		<p><i>Sobe para o Comboio (unidade 9):</i></p> <p><i>* Estrutura: Lo más/menos + adjetivo + es.</i></p> <p><i>* Argumentação.</i></p> <p><i>* Organización do discurso.</i></p> <p><i>* Preposições: por y para.</i></p> <p><i>* Léxico relacionado com viagens.</i></p> <p><i>* Nomes de cidades e países.</i></p> <p><i>* Falar da sua cidade</i></p> <p><i>Triste e sozinha fica a escola (unidade 10):</i></p> <p><i>* Expresar deseos, estranheza e agradecimento.</i></p> <p><i>* Oferecer a alguém ajuda ou colaboração.</i></p> <p><i>* Aceitar o recusar ajuda ou colaboração.</i></p> <p><i>* Vocabulário sobre a sala de aula e a escola</i></p>	<p><i>*Estrutura : lo más/menos+ adjetivo+es;</i></p> <p><i>*A argumentação: conectores de discurso;</i></p> <p><i>*Preposições: por e para.</i></p> <p> </p> <p><i>*Morfologia e uso do pretérito perfeito do conjuntivo.</i></p> <p><i>* ¿Querer que + subjuntivo?</i></p> <p><i>* Té agradezco + subjuntivo.</i></p> <p><i>* Qué raro/ extraño/me extraña/ me parece raro/ extraño que + subjuntivo.</i></p>				